الفصل الثالث:

مَظَهر النظام

في شتاء (١٨٦٧ - ١٨٦٨م)، أتيحت لعلي مبارك وهو مدير، وأستاذ ومهندس مصري ضليع، فرصةُ السفر إلى باريس في مهمة مالية لحساب الحكومة المصرية، ولزيارة المَعرض العالمي. وقد قضى عدة أسابيع - كما وصف في شيء من التفصيل فيما بعد - يدرس النَظم الباريسية الجديدة في مجال التعليم والصرف الصحي. فقد فحص المباني والكتب والبرامج الدراسية للمدارس الجديدة، وسار مع الزوّار الآخرين عبر الأنفاق الضخمة لشبكة الصرف الصحي والتي أُقيمَت تحت شوارع مدينة هوسمان الجديدة. وقد عُيِّنَ لدى عودته إلى مصر ناظراً للمعارف وَناظراً للأشغال العمومية، وعلى مدار العقد التالي، خَطَّطَ وبدأ بناء القاهرة الحديثة ونظام التعليم الحديث(١).

والحال أن تخطيط شوارع مدينة، وتخطيط مؤسسات التعليم لم يلتقيا عن طريق الصدفة وحدها، عن طريق صدفة ما في مجرى عمل فرد استثنائي. فالواقع أن مجرى عمل علي باشا مبارك كان يشير إلى شواغل عصره. وكانت الشوارع والمدارس تُبنَى بوصفها تعبيراً وإنجازاً لنظام ثقافي، لترتيب اجتماعي، لنظافة طبيعية، كان يجري النظر إليها على أنها الحاجة السياسية الأساسية للبلاد. وقد تقرر مدُّ النظام الجديد للجيش والقرية النموذجية ليشمل المدينة والمدنيّ. وفي هذه العملية ظهرت إلى الوجود سياسة الدولة الحديثة. والحال أن طبيعة السياسة الجديدة، على نحو ما انبثقت في العقود الخمسة بين ستينيات القرن التاسعَ عشرَ والحربِ العالمية الأولى، سوف تكون موضوع هذا الفصل والفصل الذي يليه. وفي هذا الفصل، من خلال البدء بتناول إعادة بناء المدينة الجديدة ثم من خلال التركيز على إدخال التعليم المدرسيّ، أودُّ استكشاف الصِّلات بين مناهج التنظيم التي سميتها بالتَّأطِير ونوع جديد من الانضباط السياسيّ بين السكان.

في عمل روائيّ كُتِبَ خلال تلك الفترة، قُصد به تعليمُ الناس والارتقاء بهم في لحَظَات يومهم الفارغةَ (وقد أصبحت مثل هذه اللَحظات مرئية، وبحاجة إلى الملء)، صورَّ علي مبارك الصلةَ بين النظام المكانيّ والانضباط الشخصيّ من خلال مقارنة بين حالة الحياة في مصر وحالتها في فرنسا، وقد رحل الأبطال في قصته بالسفينة من مصر إلى فرنسا. ولدى وصولهم إلى مارسيليا، أشار الزوّار إلى الكمِّ والتنوُّع البالغَين للسفن،

(*) المقصود هو الدكتور محمد عمارة «المترجم».

(١) علي مبارك، الخطط الجديدة لمصر القاهرة ومدنها وبلادها القديمة والشهيرة، ٩: ٤٩ - ٥٠.

والبضائع، وحركة المرور، والإنتاج، وإلى كيف أن أهل مارسيليا يؤدُّون عملهم بـ «الاجتهاد والغَيرَة والنشاط في طلب الرزق». ويكمن الطابع المميز للحياة في المدينة الفرنسية في نظام شوارعها وانضباط أولئك الذين يتحركون عبرها. وكان أقوى ما أثار عجبَ المسافر هو «ما رآه من اجتماع خَلق كبير لا يَسمَع لهم صوتًا ولا لغطًا كما هي عادة المصريين. . . . بل كلٌّ مشغول بأمر نفسه، سائرٌ في طريقه، مُحترزٌ من إضرار غيره وتغيير خاطره. ومع تنوع الأشغال والأعمال وكثرة العمال، فلا ضَرب ولا سب، فكأنهم اجتمعوا للصلاة، أو لسماع منشور من أحد الولاة. فلا يُسمَع بينهم إلا ألفاظٌ لابدَّ منها بين المتعاملين من غير صِياح ولا صُراخ»[1].

وقد حدث الشيء نفسه عندما اتجهوا إلى باريس، إذ كان ردُّ فعلهم الأول تجاه المدينة هو العجبَ: من حسن نظامها، وكثرة العالَم بها، وسعة شوارعها، وتَنظيمها وحركة التجارة بها، ومن زخرفة محلات التجارة، ونظافتها وحسن بهجتها». وداخل المحال، عجبوا «من حسن انتظامها»، ومن سير التعامل دون اضطرار إلى اللفظ والمساومة والصياح. كما زاروا الحدائق العامة في باريس وفرساي، حيث كان لعب الأطفال نفسه نظيفًا، ومَنظمًا، ومتميزًا بالهدوء. والحال أن الهدوء، والاجتهاد، ونظام الحياة في الشارع وفي الأماكن العامة كانت عينَ الخصائص التي أشارت إلى، وأتاحت الازدهار المادِّي الذي يتمتع به الفرنسيون وتقدم مجتمعهم. ولم يكن كل هذا يشبه في شيء شوارعَ القاهرة والإسكندرية، حيث «لا تكاد تمر بالناس ساعة من الساعات إلا ويحصل فيها تشويشُ خاطرِ المارِّين وإزعاجُهم من كثرة الصِياح والصُراخ والسبِّ وسماع الألفاظ الفظيعة»[2].

ومن الضوضاء والتشويش في شوارع القاهرة، اتجه بطل مبارك مباشرة إلى جذر المشكلة: الانضباط والتعليم. لقد «تأمل في أصل ذلك «الاختلاف الكبير» وسببه فوجده ناشئًا من قوانين الضبط الابتدائية وطرق التربية الأولية فتعود كلٌّ على ما نشأ عليه».

عمل ما يجب الآن عمله

إذا كان لابد من اختيار حادث يرمز إلى ظهور السياسة الجديدة للدولة الحديثة، فسوف يكون ذلك في شتاء (١٨٦٧ - ١٨٦٨م) عندما حصل علي مبارك، لدى عودته من باريس،

(١) علي مبارك، عَلَمُ الدين، ص ص ٤٤٦ - ٤٤٧.

(٢) المصدر السابق، ص ٨١٦ - ٨١٨، ٩٦٢ - ٩٦٣، ٤٤٧.

على قصر في درب الجماميز في قلب القاهرة وأنشأ هناك مكتبه ومدارسه[(١)] وقد كتب: «بذلتُ جُهدي وشَمَّرتُ عن ساعد جدِّي في مباشرة تلك المصالح فقمت بواجباتها . . . وأجريَتُ فيها تصليحات لازمةً للمصالح وجعلت السلاملك للديوان ووضعت كلَّ مدرسة في جهة من السراي وجعلتُ بها أيضًا ديوان الأوقاف وديوان الأشغال فسهل عليَّ القيام بها»[(٢)].

لقد جعل في القصر المدارس الإعدادية والهندسية الحكومية الجديدة، وافتتح هناك في العام نفسه مدرسة للإدارة وللغات ومدرسة للمساحة وللمحاسبات، وافتتح في العام التالي مدرسة للغة المصرية القديمة ومدرسة للرسم، مضيفًا فيما بعد عيادة، ومكتبة ملكية، ومدرجًا للمحاضرات العامة وللامتحانات، ومدرسة لإعداد المعلمين. ووضع في الموقع نفسه ديوان الأشغال العمومية، وهو الديوان الذي سوف يكون مسئولاً عن إعادة بناء المدينة، وديوان الأوقاف، وهو الديوان الذي كان يشرف على الكثير من الممتلكات ومصادر الدخل التي سوف تُهدَم لمدِّ شوارعَ جديدة عبر المدينة أو سوف تُصادَر لبناء المدارس في القرى والبنادر.

وقد تَلَت ذلك أعظمُ فترةٍ للبناء وللهدم في المدينة منذ نمو القاهرة المملوكية في العقد الأول من القرن الرابعَ عشر[(٣)]. وجرى مدُّ بنية جديدة بين الطرفين الشمالي والغربي للمدينة القائمة ومدخلها الجديد من الإسكندرية وأوروبا، محطة السكك الحديدية، مع إتاحة قطَع من الأرض لكل من يريد إنشاء مبنىً ذي واجهة خارجية أوروبية. والحال أن «تحويل مدينةَ القاهرة من زاوية جمالية» كما جاء في وصف أحد أولئك المسئولين، كان يتطلب «شغلَ وتسويةَ الأرض الخراب حول المدينة، وفتحَ طرق رئيسية وشرايين مواصلات جديدة، وإنشاءَ ميادين وأماكن مفتوحة، وزرعَ الأشجار، وتمهيدَ الطرق، وبناءَ المصارف، والكنسَ والرشَّ المنتظمَين». وكان هذا التنظيم المكاني بدوره يتطلب «إزالة بعض التجمعات العشوائية البشرية

(١) دلَّ استحواذ الحكومة على هذه الملكية في الوقت نفسه على قطيعة مصر الناجحة مع سلطة اسطنبول، وكان القصر مقر إقامة مصطفى فاضل، وهو أخ غير شقيق للخديوي، والذي كان قد عمل ناظرًا للمالية لدى السلطان العثماني في اسطنبول وتآمر لكي يصبح خليفة لإسماعيل. وقد فشلت المؤامرات، وفرَّ مصطفى فاضل إلى باريس وجرى الاعتراف بإسماعيل وبالمنحدرين من صلبه حكامًا لمصر

erif Mardin, The Genesis of Young Ottoman Thought (Princeton: Princton University Press, 1962), pp. 42-8,276.

(٢) مبارك، الخطط، ٩ : ٥٠.

(3) See Janet Abu-Lughod, Cairo: 1001 Years of the City Victorious, pp. 98-113 Jacques Berque, Egypt: Imperialism and Revolution, pp. 91-2, 94.

من الداخل»، لأن الشوارع الجديدة، كما تُبيِّن الخريطة، لم تترك المدينة القائمة على حالها(١). ومن قصر الخديوي إسماعيل الجديد، قصر عابدين، القريب من القصر الكائن في درب الجماميز الذي يضم المدارس الجديدة. جرى شقُّ شارع محمد علي على نحوٍ مائل عبر المدينة العتيقة. وكان طوله كيلومترين، وكان يعترض طريقه نحو أربعمائة بيت كبير، وثلاثمائة بيت أصغر، وعدد كبير من المساجد، والمطاحن، والمخابز والحمامات(٢). وقد هُدِمَت هذه كلها أو أُزيلَت أنصافُها وتُركَت قائمةً كبيوت دمى دون حائط خارجي، بحيث إنه عندَ استكمال الطريق، كان المنظر يشبه «مدينة تعرضت مؤخرًا للقصف، حيث بيوت في كل مراحل الهدم، وإن كانت لا تزال مأهولة بالسكان، تكشف عن أغرب مشاهد الغرف الداخلية المنزلية، وتتجهَّم في وجهك»(٣).

وإذا كانت مثل هذه التدابير تبدو عديمةَ الرحمة، فيجب تذكُّر أنها، شأنها في ذلك شأن السياسات التعليمية التي سوف أتناولها فيما بعد، كانت تتمشَّى مع النظرية الطبية والسياسية السائدة. فقد اعتُبر اضطراب وضيق الشوارع التي أزالتها الشوارع الجديدة سببًا رئيسيًا للأمراض البدنية وَللجريمة، مثلما كان عدمُ الانضباط وغيابُ التعليم المدرسيّ بين سكانها السببَ الرئيسيَّ لتخلُّف البلاد. وقد قُبلَت الحجةُ الطبيةُ وفقا لنظرية العدوى عن طريق عَفَن الأبخرة، والتي كانت قد حلَّت مؤقتًا في أوروبا القرن التاسعَ عشرَ محلَّ النظرية الجرثوميَة المنافسة كتفسير لانتقال الأمراض(٤). وصار يجري النظر إلى أن العدوى لا يمكن إيقافُها عن طريق الحجر الصحيّ والعزل، وهي ممارسات شاعت في مختلف أرجاء عالم البحر المتوسط بما في ذلك مصر، وكان الليبراليون الإنجليز قد شنوا في العقود الأخيرة حملة ضد طغيانها. فما كان لازمًا هو أن تُزالَ من المدينة المواقعُ التي تنبعث منها أبخرة المرض العَفنة، مثل «الجبَّانات... والمجاري، والبالوعات وكل أماكن العفونة والتحلل»، وهدم البيوتَ للسماح بالمرور الطليق للهواء والضوء. وقد جعلت النظريات الجديدة ذلك مسألة مُلحة. بل لقد طُرحَت أسئلة، بالنظر إلى عدد الجثث البشرية المدفونة وحدها، عما إذا لم تكن كل تربة مصر قد أصبحت مشبعة إلى أبعد حدٍّ بالمواد المثيرة للعفَن بحيث لم يعد بوسعها أن تتحلل تمامًا.

---

(1) Abbate-Bey, 'Questions hygiéniques sur la ville du Caire', Bulletin de l'Institut égyptien, 2nd series, 1 (1880): 69.

(2) Abu-Lughod, Cairo, p. 113.

(3) Edwin De Leon, The khedive's Egypt (London: Sampson Low & Co., 1877), p. 139.

(14) William H. McNeill, Plagues and Peoples (New York: Doubleday, 1976), pp. 266-78.

ومع مثل هذه الأسباب الطبية والسياسية المُلحَّة المؤيدة لإنشاء مدن مفتوحة، تلازمت حجج اقتصادية ومالية. فالشوارع المفتوحة، جيدة الإضاءة مفيدة ليس فقط للصحة وإنما أيضًا للتجارة، لأنها تُجسِّد مبدأ إمكانية الرؤية والتفتيش، والذي جرى توضيح فائدته التجارية في المعارض العالمية. إذ سوف يصبح أكثرَ سهولةً للحفاظ على نظام «داخل» المدينة المظلم، بعد تطهيره من تجمُّعاته البشرية العشوائية، وسوف تسمح الإضاءة الاصطناعية للمَحالِّ، ولأماكن التسلية الجديدة أن تعمل ليلاً. ومن الناحية المالية، فإن الحاجة إلى النظافة في الشوارع تعكس العلاقة حديثة التصور بين المدينة كمكان للاستهلاك والريف كمكان للإنتاج. وقد قيل إن الحكومة، بتنظيفها شبكة صرف صحيّ، سوف تحقق قيمة البراز البشرى لكل فرد. إذ «يجب على المدينة أن تعيد إلى الريف على شكل سماد ما يعادل ما تحصل عليه على شكل مواد استهلاكية». ففي هذه المبادلات لاقتصاد استهلاكيّ جديد، أصبح كل شيء تمثيلاً لقيمة معينة؛ بل إن روائح المدينة نفسها قد جرى إدخالها في اقتصاد المعاني. فقد قيل «إن كل رائحة عَفِنة في البيت، في الشارع، في المدينة، تعني . . . . خسارة سماد في الريف»[1].

والحال أن مدينة طنطا الواقعة في الدلتا، والتي كسبت جالية أوروبية ملحوظة خلال عهد إسماعيل، كانت أحد المراكز الإقليمية العديدة خارج القاهرة التي شملتها هذه المناهج الجديدة لـ «التنظيم». وقد أوضح وكيل ديوان المدارس، في كتاب مدرسيّ كتبه عن الجغرافيا المصرية «أنها كانت ضيقة الحارات، قليلة الانتظام، فكانت كثيرة الرطوبة والعفونة بعدم تمكن الهواء وأشعة الشمس من الدخول في خلالها». وما كان مطلوبًا هو «التنظيم»، وهي كلمة غالبًا ما ترجمت بـ «التحديث» بالنسبة لتلك الفترة، مع أنها تعني شيئًا أكثر قربًا من «خلق النظام» أو «خلق الانتظام». وفي هذا السياق، يمكن أن تعني مجرد «تنظيم الشوارع»، وقد أصبحت اسمَ إدارة الأشغال العمومية. وقد حصلت طنطا، شأن معظم المدن الكبيرة الأخرى في مصر في تلك الفترة، على اثنين من الموظفين العموميين من القاهرة، مهندس تنظيم وموظف طبيّ، جرى، بناءً على أوامرهما، هدمُ البيوت لفتح الحارات التي كانت تقود في السابق إلى الأفنية، ومدِّ شوارع رئيسية عظيمة عبر المدينة[2].

وكان «اضطراب» القاهرة والمدن الأخرى قد أصبح فجأة مرئيًا. فالمجال الحَضَريّ الذي تحرك إليه المصريون كان قد أصبح مسألة سياسية، مادة يتعيَّن «تنظيمها» عن طريق بناء شوارعَ

(1) Abbate-Bey, 'Questions hygiéniques', pp, 59, 61,64

(٢) محمد أمين فكري، جغرافية مصر (القاهرة، مطبعة وادى النيل، ١٨٧٩)، ص ٥٣.

رئيسية عظيمة تتفرع من الوسط الجغرافيّ والسياسيّ. وفي اللحظة نفسها، فإن المصريين، وهم يتحركونَ عبر هذا المجال، قد أصبحوا بالمثل موادَّ، ورُئي أن عقولهم وأجسامهم بحاجة إلى الانضباط والتدريب، وهكذا فإن المكان، والعقول، والأجسام قد اكتسبت كلها طبيعةً ماديّةً في لحظة واحدة، في اقتصاد مشترك للنظام وللانضباط.

وقد أُشيرَ إلى الارتباط بين النظام الحَضَريّ والانضباط الفرديّ في الموقع غير العاديّ للمدارس الجديدة. فقد وُضعَت في مركز المجال الحَضَريّ، الذي كانت الشوارع الرئيسية الجديدة تتفرع منه إلى الخارجَ. وكان من الأفكار المبتكرة للقرن التاسعَ عشرَ أن أماكن التعليم الحكومي يجب أن تحتل وسط المدينة. وعندما أنشأ محمد علي المدرسةَ العسكريةَ الأولى قبل أكثرَ من ستين سنة، في عام ١٨١٦، فقد أُقيمَت في القلعة، المُنتصبة على الطرف الجنوبيّ الشرقيّ للمدينة. ثم أُنشئَت فيما بعد أماكنُ أخرى للتدريب العسكَريّ، في بولاق، وفي قصر العيني، وعند القناطر الخيرية وفي الجيزة، وفي الخانكة، وفي جزيرة الروضة، وفي العباسية. ولم يُبنَ أيٌّ منها في القاهرة نفسها، بل كانت تُبنَى دائمًا (كما هو حال الثُكنَات الجديدة) في القرى أو الضواحي البعيدة. إلا أنه بحلول الوقت الذي وصل فيه إسماعيل، حفيد محمد علي، إلى السلطة، في عام ١٨٦٣، كانت مدارسُ جَدِّه العسكرية قد طالتها، في معظمها، يدُ الإهمال وجرى إغلاقُها[1].

وكان إسماعيل قد أنشأ، في غضون أسبوع من توليه السلطة، ديوانًا للمدارس، والحال أن إبراهيم أدهم، المُفَتِّش الحكومي الذي اشتُهر بالفعل بغرامه بالنظّارات الملونة، والذي كان مسئولاً من عام ١٨٣٩ إلى عام ١٨٤٩ عن إدارة مدارس الحكومة ومصانعها وترساناتها وورشها، قد أصبح مسئولاً عن المدارس وحدها. وقد اتجه إلى إنشاء مدارسَ ابتدائية وإعدادية حكومية في القاهرة والإسكندرية[2]. وفي أكتوبر ١٨٦٧، عُيِّن علي مبارك وكيلاً

(١) كانت المدارس الحكومية الموجودة: مدرسة عسكرية، أُنشئَت في عام ١٨٦٢ ثم أُغلقَت في عام ١٨٦٤، ومدرسة بحرية ومدرسة طبية في قصر العيني تعرَّضت لإهمَال شديد. وتمثلت مجموعَة أخرى من المدارس الجديدة في المدارس التي أنشأتها جاليات الأجانب المقيمين في مصر والمبشِّرون الأوروبيون والامريكيون، وذلك في عهد سعيد باشا أساسًا (١٨٥٤ - ١٨٦٣).

James Heyworth-Dunne, An Introduction to the History of Education in Modern Egypt, pp. 323, 340.

(٢) أمين سامي، تقويم النيل وأسماء من تولّوا أمر مصر مع مدة حكمهم عليها وملاحظات تاريخية عن أحوال الخلافة العامة وشئون مصر الخاصة، ٣ : ١٦ - ١٧؛

185, 225, 347. Heyworth-Dunne, Education in Modern Egypt, pp

للديوان. وكانت تعليماتُه هي «ملاحظةَ المكاتب(*) الأميرية والأهلية الموجودة في مصر(**) والبنادر والأقاليم والاهتمام بإصلاحها ونظامها والاعتناء بحسن إدارتها»(١). ثم سافر لزيارة المَعرض العالميّ في باريس، وعاد لإنشاء مكتبه ومدارسه في القصر في المركز الجديد للمدينة.

ويمكن لوضع المدارس في مركز المدينة أن يرمز إلى اللحظة التي ظهرت فيها سياسة جديدة للدولة الحديثة. وقد امتدَّ من هذا المركز مسطَّح مجال لم يكن له وجود من قبل. فقد جرى إنشاء التعليم بوصفه ممارسةً مستقلةً، تمتدُّ لتشمل «مجَمل مسطَّح المجتمع»، من أجل هدف متميز. إذ كان التعليم المدرسي الجديد الذي أُدخل في أوائل القرن في ظل محمد علي يستهدف إنتاج جيش والفنيين المتميزين المرتبطين به؛ أما التعليم المدرسيّ الآن فقد كان عليه إنتاج المواطن الفرد.

ولفهم ما كان مقصودًا في نسق تعليم مدرسي مدني، يمكن اختيار تجديدين هامين من أربعينيات القرن التاسعَ عشرَ كإبانة: المكتب النموذجي في القاهرة والمدرسة المصرية في باريس.

وسوف أبدأ بالمدرسة النموذجية، التي كان إبراهيم أدهم قد أنشأها في عام ١٨٤٣ في قاعة رحبة مرتبطة بالمدرسة الابتدائية العسكرية(٢). وكان غرضُها هو إدخالَ ما يُسمَّى بمنهج لانكستر في التعليم المدرسيّ إلى مصر.

الطاعة المطلقة

كانت مدارس لانكستر أو مدارس «التحسين المتبادل» قد استُحدثَت لتعليم الطبقات الصناعية في إنجلترا. وكان فريق من عشرين مصريًا قد أُرسل للدراسةَ في مدرسة جوزيف لانكستر المركزية في لندن في عشرينيات القرن التاسعَ عشرَ، وفي عام ١٨٤٣ كان أدهم نفسه قد عاد مؤخرًا من إنجلترا، حيث كان قد أُرسل لدراسة تنظيم المصانع. وكانت مدرسة لانكستر، شأنها في ذلك شأن المصنع، تتألف منَ قاعة رحبة واحدة، تضم صفوفًا من مناضدَ ذات أماكنَ مرقمة ترقيمًا فرديًا لزهاء ألف طالب. وكانت كل منضدة تشكِّل «فصلاً» من ثمانية طلاب أو عَشرة، وكانت تحت إشراف طالب عَريِّف كان يرصد سلوك الطلاب

(*) (المدارس المترجم).

(**) (القاهرة المترجم)

(١) أمر خديوي بتاريخ ١٣ جمادى الثانية، ١٢٨٤ هجرية، في سامي، تقويم النيل، ٣ : ٧٢٢.

(٢) أحمد عزت عبد الكريم، تاريخ التعليم في عصر محمد علي، ص ٢٠٠ - ٢٠٥.

الآخرين وعملهم. ولدى إطلاق صفارة أو دق جرس، كان كل فصل ينتقل من منضدته إلى إحدى السبورات الموضوعة على الجدران في كل القاعة، وكان يقف على خط شبه دائرى محدد على اتساع الأرضية. وكانت السبورات مُرقَّمة في تتال لصعوبة متصاعدة، حيث كُتِبَت على كلٍّ منها حروفٌ، أو أرقامٌ، أو كلماتٌ كان طالبٌ عَرِّيفٌ آخر يتولى تعليمها للطلاب.

وكان يجري تعليم طلاب الفصول «أن يحسبوا خطواتهم صامتين، عند دورانهم داخل المدرسة في طابور متراصٍّ. وذلك لمنع ما يمكن أن يحدث في الغالب من المجموعات، التي تسير كل منها في أعقاب الأخرى. أو تتدافع. وفي هذه الحالة فإن حسابهم لخطواتهم يفرض الانتباه إلى موضوع واحد. ويمنع السلوك غير المنظم. وليس مطلوبًا أن يكون الحساب دقيقًا، أو أن يكون خطوة منتظمة، بل أن يحاول كل طالب السير على مسافة شبه منتظمة من الطالب الذي يسبقه»(1) كما كان عَرِّيف كل فصل مسئولاً عن «نظافة ونظام وتقدم كل فتى فيه»(2) وكان الطلاب يحصلون على كل المعارف وهم واقفون، إذ قيل إن هذا أفضل للصحة، إلا في فترات معينة حينما كانوا يعودون إلى مناضدهم ويجلسون لتمرين الكتابة. وكان التمرين يتبع تعليمات مرقمةً (يحفظها العُرَفاء عن ظهر قلب)، حيث يكتب كل الطلاب الكلمات نفسَها أو الحرفَ نفسَه، بادئين الكلمةَ أو الحرفَ في اللحظة نفسها ومُنهين لها أو له في اللحظة نفَسها.

«٩: الأيدي على الرُكب. يجري نقل هذا الأمر من خلال دقة جرس واحدة؛ ١٠: الأيدي على المنضدة، الرأس مرفوعة؛ ١١: نظفوا الألواح الاردوازية: كل طالب ينظف لوحه الاردوازى بقليل من الرُضاب، أو يستحسن أن يكون ذلك بقطعة من القماش؛ ١٢: اعرضوا الألواح الاردوازية؛ ١٣: العُرَفاء، فتِّشوا. يفتِّشون الألواح الاردوازية لمساعديهم ثم الألواح الاردوازية لطلاب منضدة كلٍّ منهم. ويفتِّش المساعدون الألواح الاردوازية لطلاب مناضدهم ويرجع كل إلى مكانه»(3).

---

(1) Joseph Lancaster, 'The Lancasterian system of education' (1821), in Carl F. Kaestle, ed., Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement: A Documer tary Histiry, pp. 92-3.

(2) Joseph Lancaster, 'Improvements in education as it respects the industrious classes of the communityì' (1805), in kaestle, ed., Joseph Lancaster, p. 66.

(3) R.R. Tronchot, ' L'enseignement mutuel en France', cited Michel Foucault, Discipline and Punish: The Birth of the Prison, p 315, n. 5. =

وكان من الواجب أن تكون مثلُ هذه التعليمات قليلةَ العدد ومتكررةً في الغالب. فقد كفل ذلك أن السلطة، بدلاً من أن تكون مركزةً في الأمر الشخصي الصادر عن ناظر، سوف «يجري نشرها بصورة منهجية على المدرسة كلها، وسوف تكون قادرة على التفويض، دون نقصان، إلى أيّ ممثل.[1]».

وللمساعدة على نشر السلطة، كان يجري إصدار الأوامر عن طريق تلغراف إشاريّ. والحال أن «التلغراف الموضوع على رأس المدرسة، يتألف من ستة أذرع، طول كل ذراع منها نحو أربع بوصات وعرضه ثلاث بوصات. وتتحرك هذه الأذرع على محاور، في جوانب إطار خشبي، وعلى كل جانب حرف كالحرف ألف: إلى الأمام، والذي تستدير المدرسة كلها، لدى رؤيته، إلى جهة الناظر؛ أو ألف. ألف. ألف: اعرضوا الألواح الاردوازية، والذي تعرض المدرسة كلها، لدى رؤيته، الألواح الاردوازية. ويجري شد انتباه المدرسة إلى ذلك عن طريق جرس جدٌ صغير ملحق، لا يتطلب دقًا عاليًا بل يتميز بصوت واضح حادٌ». وقد دَرَّبت الإشاراتُ التلَغرافيةُ الطالبَ على «الطاعة المطلقة»، مما خلق «نسق نظام». والحال أن الوقع البصري لهذا النظام، من موقع نظر الناظر الفرد على رأس المدرسة، كان ملحوظًا. وعلى سبيل المثال، فإن:

من المرغوب فيه معرفة أن يدي كل فتًى في المدرسة نظيفتان. عندئذ يصدر أمر: «اعرضوا الأصابع». وعلى الفور يرفع كل طالب يديه ويَمُدُّ أصابعه. ثم يَمُرُّ العرفاء بين مناضد فصولهم، ويفتّش كلٌّ منهم فصلَه. وهكذا يجري فحص النظافة في المدرسة كلها في خمس دقائق، وتساعد ممارسة التفتيش، والتي يتوقعها الطالب، على تعزيز النظافة الاعتيادية. وفي مدرسة من ثلاثمائة طالب، سوف يجري عرض ثلاثة آلاف إصبع وإبهام في دقيقة، فيكون الوقع على العين جدّ فريد، مثلما يكون الفحص جدّ مفيد[2].

وإلى جانب العُرَفاء الطلاب الذين كانوا يتولَّون التعليم والإشراف، كان هناك عرفاء

= الترجمة محوَّرة، وقد أُدخلت مدرسة التحسين المتبادل من إنجلترا إلى فرنسا في عام ١٨١٤، وبحلول عشرينيات القرن التاسعَ عشرَ، عندما ذهب مصريون إلى هناك ولاحظوا مناهج التعليم، كان هناك ١٢٠٠ مدرسة من هذا النوع . . .

(Kaestle, ed., Joseph Lancaster, pp. 30- 31)

(1)Lancaster, 'The Lancasterian system of education', p. 91.

(2)ibid. pp. 94, 95-6.

يتولَّون ترتيب الطلاب في نظام الجلوس، وعُرَفاء يتولّون الإشراف على الألواح الاردوازية، وعُرَفاء يوزِّعون الأقلام ويَبرُونَها، وعُرَفاء يتولَّون تحري غياب الطلاب، وعَرِّيف عام يشرف على العُرَفاء(١).

لقد كانت المدرسة نسقَ انضباط تامٍّ. فقد كان يجري تحريك الطلاب باستمرار من مهمة إلى مهمة، مع ضبط واستخدام كُل حركة وكل مكان. وكان يجري تنظيم كل جزء من الوقت، بحيث يكون الطالب في كل لحظة منشغلاً إما بتلقي الدرس، أو بتسميعه أو بالإشراف، أو بالتفقُّد. وكانت تقنية جرى فيها التنسيق بين الموقع الدقيق والمهمة المحددة لكل فرد في كل لحظة، بحيث يؤدون واجباتهم معًا كآلة. وجرى نشر السلطة والطاعة، دون نقصان، في المدرسة كلها، بإدخال كل فرد في نسق للنظام. وكانت المدرسة النموذجية نموذجًا للمجتمع الأمثل.

وفي عام ١٨٤٧، بعد أربع سنوات، كانت المدرسة النموذجية في القاهرة تضم تسعة وخمسين طالبًا، وليس معروفًا إلى أي مدًى أخلصت في السير على نهج الأصل الإنجليزيّ. وإن كانت مدرسة لانكستر قد حظيت بالتشجيع النشيط في الخارج من جانب أنصارها الإنجليز كنموذج يُحتَذَى، يمكن أن يُستَنسَخ في الخارج بصورة دقيقة نمطه الهندسي وسيرُ عمله الرياضي، وهو ما حدث بالفعل، في شتى أرجاء العالم تقريبًا(٢). وكانت مدرسة القاهرة تحت إشراف عبد الرحمن رشدي، الذي كان قد درس منهج لانكستر في إنجلترا وعمل فيما بعد ناظرًا للمعارف. وأيًا كان الأمر، فقد اعتُبِرَت التجربةُ ناجحةً، وفي عام ١٨٤٧ جرى استصدار أمر لإنشاء مدرسة على غرار مدَرسة لانكستر في كل قسم من الأقسام الثمانية لمدينة القاهرة(٣). ولم تكن هذه المدارس لخلق جنود، بل لخلق أعضاء مجتمع منضبطين. وقد سُمِّيت بمكاتب الملة، تمييزًا لها عن المنشآت العسكرية، وخُطِّط لبنائها في طول البلاد وعرضها.

(١) عبد الكريم، التعليم في عصر محمد علي، ص ٢٠١ - ٢٠٣.

(2) Kestle, ed., Joseph Lancaster, pp. 29-34.

أُدخلت مدارس «لانكستر» النموذجية في الفترة. نفسها في اسطنبول. انظر

Niyazi Berkes, The Development of Secularism in Turkey (Montreal: McGill University Press, 1964), pp. 102-6.

(٣) عبد الكريم، التعليم في عصر محمد علي، ص ٢٠٩.

مدرسة باريس:

في الفترة نفسها، بين عامي ١٨٤٤ و ١٨٤٩ ، أنشأت الحكومةُ المصريةُ مدرسةً في باريس، نظَّمَتها وأدارَتها وزارة الخارجية الفرنسية، أدخلَت دستورَ نظام وطاعة مماثلاً. وكان من بين الطلاب المصريين الذين أُرسلوا للدراسة هناك إسماعيل باشا، الّذي سوف يحكم البلاد فيما بعد، وعلي مبارك، الذي سوف يكون فيما بعد من نُظّاره، ونسبةٌ هامةٌ ممن صاروا فيما بعد رجالَ تعليم وإدارة. وحاولوا اعتباراً من ستينيات القرن التاسعَ عشرَ بناءَ نسق جديد للسلطة الانضباطيةِ في مصر[١]. وفي أكتوبر ١٨٤٤ ، كانت وزارة الحربية قد ساعدت الموظفين المصريين المسئولين في رسم نظام داخلي للمدرسة الجديدة. وهو مبيَّن في الجدول التالي[٢].

النظام الداخلي للمدرسة المصرية في باريس، أكتوبر ١٨٤٤:

١- على التلاميذ أن يحترموا الأساتذة والمعيدين والموظفين ويطيعوهم ويحيوهم بإشارة التعظيم العسكرى عند مقابلتهم.

٢- يُنادَى على التلاميذ في كل صباح بعد النفخ في بوق اليقظة بربع ساعة، ويُقدَّم لناظر المدرسة كشفٌ بأسماء الغائبين. في حالة وجود الجميع يُذكَر ذلك.

---

(١) جرى إرسال ستة وستين تلميذاً للدارسة في المدرسة. وإلى جانب إسماعيل باشا وعلي مبارك، كان من بينهم، علي إبراهيم، الذي صار فيما بعد ناظراً للمدرسة الابتدائية الحكومية في ظل إسماعيل، وناظراً للمعارف وناظراً للحقّانية في ظل توفيق؛ ومحمد شريف، الذي صار فيما بعد ناظراً للخارجية في ظل سعيد، ورئيساً للجمعية التشريعية وناظراً للمعارف في ظل إسماعيل، ورئيساً لمجلس النظار عدة مرات في ظل توفيق؛ وسليمان نجاتي، ناظر المدرسة العسكرية في ظل سعيد، ومدير المدارس العسكرية في ظل إسماعيل، وأحد قضاة المحاكم المختلطة فيما بعد؛ وعثمان صبري، ناظر مدرسة الأمراء، التى أنشأها توفيق، وأحد قضاة المحاكم المختلطة فيما بعد، ثم رئيس محكمة الاستئناف المختلطة؛ وشحاته عيسى، مدير كلية أركان الحرب في ظل إسماعيل؛ ومحمد عارف الذي تولى العديد من المناصب الحكومية وأسس جمعية المعارف لنشر الكتب النافعة ودار النشر التابعة لها، مطبعة المعارف (انظر أدناه)؛ ونوبار الأرمني الذي صار فيما بعد ناظراً للأشغال العمومية وللخارجية في ظل إسماعيل، ورئيس مجلس النظار ثلاث مرات في ظل توفيق؛ وسعيد نصر، الذي تولى العديد من المناصب الإدارية في مجال التعليم في ظل إسماعيل، وعُيِّن قاضياً في المحاكم المختلطة في عام ١٨٨١ ، ورئيساً فخرياً للمحاكم المختلطة في عام ١٩٠٣؛ ومصطفى مختار، الذي عُيِّن مُفَتِّشاً لمصر العليا، ثم مُفَتِّشاً لمصر السفلى؛ وصادق سالم شنن، الذي صار فيما بعد ناظراً للمدرسة الابتدائية الحكومية، وللمدرسة الإعدادية الحكومية، وأخيراً لمدرسة الهندسة وللكثير من المدارس الأخرى.

Heyworth-Dunne, Education in Modern Egypt, pp. 253-59.

عمر طوسون، البعثات العلمية في عهد محمد علي ثم في عهدَي عباس الأول وسعيد، ص ص ٢٢٦- ٣٦٦.

(٢) عمر طوسون، البعثات العلمية، ص ١٧٦- ١٧٩.

٣- تتعيَّن ساعة المناداة بحسب فصول السنة . وكل تلميذ لا يجيب عند المناداة يُحرَم من أحد يومي الخروج الأسبوعي . وإذا تكرر منه ذلك يُجَازَى بغرامة .

٤- لا يدخل المدرسةَ أيُّ كتابٍ أو رسمٍ إلا بإذن خاص .

٥- ألعاب النرد والورق والميسر كلها ممنوعة .

٦- ليس لتلميذ ما أن يدخل في غير القسم المخصص له .

٧- يجب على كل تلميذ أن يكون داخل المدرسة وخارجها مرتديًا الكسوة المقررة له وعليه الاعتناء بها .

٨- ليس للتلاميذ حق استخدام الخدم في أمور خارج المدرسة إلا بعد الحصول على إذن .

٩- كل حزمة أو ملف مُعَدٍّ للدخول في المدرسة باسم أيِّ تلميذ يجب أن يطَّلع عليه حاجبُ الباب .

١٠- يُمنَع دخول أيِّ مادة كيميائية بالمدرسة وكذلك موادُّ الغذاء والنبيذُ وسائرُ المشروبات الروحية .

١١- أيام الخروج من المدرسة هي الأحد والخميس . ففي يوم الأحد يمكن خروج التلاميذ الساعة العاشرة صباحًا ؛ وفي يوم الخميس في منتصف الساعة الثالثة مساءً . ويجب عليهم العودة في الساعة العاشرة مساءً عدا الذين يحصلون على إذن بالتأخُّر من أميرالاي ناظر المدرسة ؛ وكل طلب من هذا القبيل، يجب أن يتوجَّه إليه . إذ لا يمكن لأي تلميذ أن يخرج في غير هذه المواعيد أو يتأخر عنها إلا بإذن منه . وعلى التلاميذ أن يوقِّعوا بإمضاءاتهم في السجل الذي عند حاجب الباب وأن يبيِّنوا فيه وقت رجوعهم . والذين يُرخَّص لهم بالخروج يوقِّعون بإمضاءاتهم عندما يزايلون المدرسة .

١٢- لا يُسمَح لأيِّ تلميذ أن يُدخِلَ شخصًا أجنبيًا في المدرسة .

١٣- لا يُسمَح للتلاميذ أن يكون لهم غرف في المدينة بأي حجة كانت .

١٤- معاقبة التلاميذ تكون إما بحرمانهم من الخروج مرة أو أكثر وإما بحجزهم في غرفهم وإما بتوقيع غرامات عليهم .

١٥- العقاب يُلزِم التلميذَ أن يواصلَ الدراسةَ في يوم الأحد من الساعة العاشرة صباحًا إلى منتصف الساعة الثالثة مساءً، وفي يوم الخميس من الساعة السابعة إلى التاسعة والربع مساءً .

١٦- يجب أن تُوجَّه الطلباتُ إلى ناظر المدرسة بواسطة الجاويشية من التلاميذ.

١٧- يجب على التلاميذ أن يلزموا الصمت حين دخولهم حُجُرات التدريس والأماكن تُوزَّع عليهم في كل حجرة منها بالاقتراع مرة واحدة.

١٨- لا يجوز لأيِّ تلميذ أن يغيِّرَ موضعه في حجرة من حُجُرات التدريس أو ينتقل إلى حجرة غير حجرته بدون إذن. وهذا النظام يُتَّبع في الفصول جميعها.

١٩- يجب على التلاميذ في أثناء الدراسة أن يمتنعوا عن اللعب بالكلية وأن لا يُحدثوا أيَّ ضوضاء وأن يكفُّوا عن كل ما ينشأ عنه انصراف جهودهم عن المثابرة في الدَرس؛ والكلامُ بصوت عالٍ منهيٌّ عنه وكذلك الاشتغال بغير الدرس.

٢٠- لا ينبغي للتلاميذ أن يتركوا حُجُرات التدريس لأجل الدخول في غرفهم أو التمشِّي في الردهات أو الحديقة.

٢١- ليس لتلميذ ما أن يترك حجرة التدريس قبل انتهاء الدرس وقبل الإيذان بالفراغ منه.

٢٢- أعمال الرسوم جميعها يوقِّع عليها التلاميذ بإمضاءاتهم ثم يَضُمُّ المعلمُ بعضَها إلى بعضٍ بعد فراغهم منها.

وكما في مدرسة لانكستر النموذجية، كان التعليمُ عمليةَ انضباط وتفتيش وطاعة متواصلة. فالمدرسة، شأنها في ذلك شأن الجيش، تتيح تقنيات غير مسبوقة يمكن من خلالها «تثبيت» الطلاب في أماكنهم وتنظيم حيَوَاتهم تنظيمًا دقيقًا. وقد جرى تحديد كل ساعة من ساعات اليوم وتقسيمها إلى أنشطة منفصلة تتقرر حدودُها ليس في انطلاق النشاط بل في الأبعاد المجردة للساعات وللدقائق. وكانت حياة الطلاب في باريس تتميز بالبنية اليومية التالية(1):

٥,١٥ : الاستيقاظ.

٥ . ١٢-٦,٤٥ : الاستذكار.

٦,٤٥ -٧,٤٥ : تناول الإفطار.

٧,٤٥ -٩,٤٥ : العلم العسكرى أو التحصين.

١٠ . ٠٠ - ١٠,٤٥ : تناول الغداء.

١٠,٥٠ : المناداة على الأسماء.

---

(1) Heyworth-Dunne, Education in Modern Egypt, p. 246.

١,٠٠ -١١,٠٠ : الرياضيات، الجغرافيا، التاريخ.

١,١٥ -٣,١٥ : اللغة الفرنسية.

٣,١٥ -٥,١٥ : علم المدفعية.

٥,١٥ -٦,٤٥ : تناول العشاء.

٧,٠٠ -٩,٠٠ : التمرينات العسكرية.

١٠,٠٠ : إطفاء الأنوار.

وبين الاستيقاظ الذي يفتتحه وإطفاء الأنوار الذي يَرمُز إلى نهايته، يرتسم «الوقت» على المسطَّح الخارجي للنهار. والحال أن بدعة الجدول الزمني تُوزِّع بعد الوقت بحيث يشكِّل إطاراً، يتعيَّن فيه احتواء أنشطة المدرسة، والأكل، والتمرين.

وعن طريق عملية يمكن اعتبارُها مماثلة، يجري توزيع الأفراد توزيعاً مقصوداً على مواقعَ سابقة التنظيم، فيُوَزَّعون في كل فصل على مناضدَ «مخصصة» لهم «بصفة دائمة». والحال أن «الطالب لا يُسمَح له بتبديل مكانه في أيٍّ من الفصول دون إذن؛ ويلزم اتباع هذا الأمر في كافة الفصول». وبالمثل، فإن لكل طالب رتبةً عسكريةً فهو إما أن يكون عَرِيفاً، أو رقيباً، أو رقيباً أول(١). وهناك اهتمام دقيق بانضباط الرتبة والمكان. وليس المكانُ الخاصُّ هو الشيءَ الهامَّ - إذ يمكن تحديد المناضد عن طريق سحب القرعة - بل فعل التسكين والإبقاء في المكان.

أما العقاب فهو تعبير أكثر صرامة عن هذا الاهتمام بالنظام. ولم يكن التوبيخُ وعقابُ السلوك الخاطىء شيئاً جديداً، وكانت العقوباتُ هنا في الواقع أقلَّ قسوةً من عقوبات المدارس العسكرية السابقة المذكورة في الفصل الثاني. وذلك أن الطلاب صاروا يُحرَمون من الخروج أو يُحتَجَزون في غرفهم بدلاً من أن يُضرَبوا بالكرباج، وبهذا الشكل صار العقابُ جانباً من جوانب الانضباط، جانباً من جوانب تقنية السيطرة المتواصلة هذه والتي يتمثل منهجها في التسكين، والتقسيم، وتعيين الحدود(٢).

وكما هو الحال مع مدرسة لانكستر، فإن جانباً جوهرياً من جوانب هذا الانضباط يتمثل في فعل التفتيش. ففي الخامسة والرُّبع من كل صباح يجري إيقاظ الطلاب لكي يصطفوا ويتم

(1) Heyworth-Dunne, Education in Modern Egypt, p. 246

(2) Cf. Foucault, Discipline and Punish, pp. 135-228

تفتيشهم. ويجري إخضاع واجبهم التحريريّ لتفتيش مماثل، ويتعرض عملهم وسلوكهم للمراقبة المتصلة. ويتوجب عليهم في الفصول أن يظلوا منتبهين، وسوف يؤدي أيُّ عمل من شأنه تحويل الانتباه إلى إنزال العقاب. بل إن التحدث، في أية لحظة إلاّ عندما يكون مصرحًا به، هو من الممنوعات. والنتيجة هي تحقيق انضباط صارم للحركة، وللصوت وللإيماءة. وتتآزر أفعال المراقبة والانضباط المنفصلة هذه لتحديد موقع تمفصل كل فرد. وهو يتميز بكيان فردي لا يوجد إلا في فعل الطاعة، أو بحكم موقع في تتال للمواقع واسم الشخص، والذي يُطلَب إليه باستمرار تكراره، يصبح شيئًا جديدًا، رقعةً تعريفٍ مثبتة على موضوع، أو مسئوليةً ترتبط بواجب تحريريّ، أو لحظةً في تتالي المناداة على الأسمَاء.

وفي عام ١٨٤٩، توقفت كلتا المدرستين الانضباطيتين في القاهرة وفي باريس، بعد أن تولى عباس باشا السلطةَ وألغى التعليمَ الحكوميّ كلَّه من الناحية العملية[(١)]. وعندما خلف سعيدُ باشا عباسًا في عام ١٨٥٤، طرح إبراهيم أدهم اقتراح إنشاء «مكاتب الملة» المنظمة على غرار مدرسة لانكستر مرة أخرى، وكان طرح الاقتراح هذه المرة بمشاركة رفاعة الطهطاوي، وهو مدير آخر من مديري المدارس الذين تلقَّوا تدريبًا أوروبيًا[(٢)]. وقد رُفِضَت الخطةُ ثانيةً، ولكن ليس بصورة تامة. فقد سُمح لأدهم بتنظيم التعليم الابتدائيّ بين المصريين الذين بدأ تجنيدهم لأول مرة، جنبًا إلى جنب أفراد من النخبة التركية والأوروبيين، كضباط وضباط صفٍّ في الجيش. ولتنفيذ هذا المشروع، اعتمد أدهم على خدمات علي مبارك، الذي كان قد عاد من الدراسة في مدرسة باريس ليعمل مديرًا ومهندسًا عسكريًا. وقد اتجه مبارك إلى تعليم الجنود في الثُكنَات والمعسكرات، مستخدمًا إجراءات على غرار منهج لانكستر في التعليم. وقد بدأ بمجرد عدد قليل من الطلاب، ثم استخدمهم كعُرَفَاء يتولَّون

---

(١) عبد الكريم، التعليم في عصر محمد علي، ص ٢١٠.

(٢) أحمد عزت عبد الكريم، تاريخ التعليم في مصر من نهاية حكم محمد علي إلى أوائل حكم توفيق ١٨٤٨-١٨٨٢، ١: ١٧٧-١٨١، ٣: ١-١٤؛

Fritz Steppat, 'National education projects Egypt before the British occupation', in Willian R. Polk and Richard L. Chambers, eds., Beginnings of Modernization in the Middle East: The Nineteenth Century (Chicago: University of Chicago Press: 1968), p. 282; Gilbert Delanoue, Moralistes et poliques musulmans dans 1'Egypte du XIXe siècle (1798-1882), pp. 405-8.

تعليمَ مجموعات أكبرَ. وإذ كان يفتقر إلى صفوف من المناضد وحوائط فصول، فقد ارتجل بتمييز الحروف أو الأرقام، التي كان على العُرَفَاء تعليمها، بعصا على الرمل، أو بقلم فحميّ على الأرضية الممهدة[1].

سلطة بلا تجليات خارجية:

تشير المناهج الدقيقة للتفتيش، وللتنسيق وللسيطرة التي سارت عليها المدرسة النموذجية في القاهرة والمدرسة المصرية في باريس إلى مقاصد وأسلوب الممارسات التي سوف تنبثق إلى الوجود في ستينيات القرن التاسعَ عشرَ، بمجرد تولي إسماعيل السلطة، وعودة إبراهيم أدهم، وعلي مبارك ورفاعة الطهطاوي إلى تولي المناصب. والحال أن نظام وانضباط التعليم المدرسيّ الحديث سوف يكوِّنان ملمحًا رئيسيًا ومنهجًا للشكل الجديد للسلطة السياسية، وهي سلطة كان يحتاجها - كما أسلفت الإشارة - نظام الملكية الخاصة للأرض والإنتاج من أجل السوق الأوروبية والذي أخذ يتوطد في تلك الفترة. إذ كان الاحتياج كما عبَّر عنه أحد أفراد طبقة ملاك الأرض الجديدة، هو إدخال «العنصر الإنتاجي» إلى مصر. وقد قيل إن العنصر الإنتاجي يشتمل على «الشركات التجارية، والحوافز، والتسهيلات المالية»، وإدخال «أفكار جديدة وعمليات جديدة» بين السكان. وبعبارة أخرى، فإن الذي كان هناك احتياج إليه هو المناهج الجديدة والعلاقات الاجتماعية لحياة زراعية منظَّمة للإنتاج من أجل السوق. وكانت هذه بدورها تتطلب تقنية جديدة للسلطة السياسية، منهجًا للتأثير في السكان بصورة فردية وبصورة متواصلة لتحويلهم إلى أجزاء فعالة في العملية الإنتاجية. وفي إدخال هذه الأفكار الجديدة والعلميات الجديدة «فإن الحكم وحده ليست له سلطة. فالسلطة تكمن في الإقناع، وليس بوسع المرء أخذ أربعة أو خمسة ملايين من الأفراد لإقناعهم واحدًا فواحدًا بأن أحد هذه الأشياء أفضل من سواه»[2]. ومن أجل صوغ منهجٍ سلطة يؤثر على مجمل السكان «واحدًا فواحدًا» بدأ ممثلو هذه الطبقة المالكة للأرض - والتي كان إسماعيل نفسه أقوى أفرادها - الدعوةَ إلى إنشاء نسقٍ جديد للتعليم المدرسي وتمويله.

(١) مبارك، الخطط، ٩ : ٤٨.

(٢) نوبار باشا، رسالة بتاريخ ٨ أكتوبر ١٨٦٦، نقلاً عن
Angelo Sammarco, Histoire de l'Egypte Modern depuis Mohammad Ali jusqu'à l'occupation britannique (1801- 1882), vol. 3: Le règne du khédive Ismaïl de 1863 à 1875, p. 137

نحن السادةَ يجب أن نستولي على رعايانا في شبابهم المبكر، إننا سوف نبدِّل أذواق وعادات كلِّ الشعب. وسوف نعاود البناءَ بدءاً بالأسس نفسها ونعلِّم الشعب أن يحيا حياةً مقتصدةً، بريئةً عامرةً بالنشاط وفق نمط قوانيننا[١].

وهذه الكلمات من «تليماك فينيلون»، التي ترجمها رفاعة الطهطاوي إلى العربية، ونُشرَت ترجمتها في عام ١٨٦٧.[٢] ولتبديل أذواق وعادات شعب بأكمله، كان على السياسة أن تستولي على الفرد وأن تحوِّله عن طريق وسائل التعليم الجديدة، إلى ذاتٍ سياسةٍ حديثةٍ مقتصدةٍ وبريئةٍ، وبالأخص مُنكبَّة على العمل.

وقد تمثلت إحدى الخطوات الأولى في عقد مجلس شورى النواب في عام ١٨٦٦، والذي اختير أعضاؤه من بين كبار ملاك الأرض وموظفي المديريات في البلاد. وكان المراد من المجلس المساعدة على مدِّ السلطة السياسة على السكان الريفيين، بالموافقة على فرض مستويات ضريبية باهظة بشكل متزايد على فلاحين «مقتصدين» مثلاً، وزيادة فعالية جباية الضرائب والتجنيد العسكري بالموافقة على إجراء تعداد سكاني يشمل «كل كفر ونجع وقرية في مصر»[٣]. وقد استُهدف من المجلس نفسه أن يكون جزءاً من نسق سلطة سوف يكون منهجُها منهجَ انضباط وتعليم. وقد جرى إيضاحَ «أن برلماننا مدرسة، تتولى الحكومة عن طريقه - وهي الأكثر تقدماً من السكان - تعليمَ أولئك السكان وتمدينَهم»[٤]. وقد أيَّد المجلس على الفور تعليمَ السكان ليس فقط بوصفه مُجازاً لنقل فكرة العملية السياسية، بل بوصفه منهجَها العملي الرئيسي.

وفي الجلسة الأولى اقترح نائب، كان وثيق الصلة بالحكومة، إنشاءَ مدارسَ ابتدائية في المديريات[٥]. وقد أُعلن في الوقت نفسه أن الخديوي إسماعيل قد منح لمثل هذا المشروع

---

(1) François de Salignac de la Moth-Fénelon, Les aventures de Télémaque, cited in Israel Altman, 'The political thoughe of Rifa`ah Reafi` al-Tahtwi' (ph.D. dissertation, University of California, Los Angeles, 1976), p. 152.

(٢) مواقع الأفلاك في وقائع تليماك (بيروت، المطبعة السورية، ١٨٦٧). وكانت أعمال الطهطاوي الأخرى في تلك الفترة متأثرة تأثراً واضحاً بهذا العمل

Delanoue, Moralistes et politiques, 2: 405). cf)

(3) F. Robert Hunter, Egypt Under the khedives, p. 53

(٤) نوبار باشا، رسالة بتاريخ ٨ أكتوبر ١٨٦٦، نقلاً عن

Sammarco, Histoire de l'Egypte modern, 3: 137.

(٥) عبد الرحمن الرافعي، عصر إسماعيل، مجلدان، ٢: ٩٣.

بالتحديد مجملَ دخل الأرض الزراعية الجديدة في وادي الطميلات، وهو الوادى الذي أُنشىء عبر الصحراء الشرقية عن طريق شقّ ترعة الإسماعيلية، التي حملت الماء العذب إلى المَدن الواقعة على قناة السويس. ومع توافر هذا الحافز، تآزر فريق من ملاك الأرض والموظفين المحليين ليجمعوا فيما بينهم ومن أمثالهم من ملاك الأرض تبرعات مماثلةً. وكانت هناك استجابة هائلة وذات صيت عال. وفي الأشهر التالية تبرع ما يزيد على ألفين من متوسطي وكبار ملاك الأرض في الدلتا بأموال من أجل إنشاء المدارس وفقًا لخطة الحكومة(١).

وفي الوقت نفسه، جرى إعداد خطة شاملة لإنشاء مؤسسات للتعليم الابتدائي في كل أرجاء البلد، صدر بها قانون العاشر من رجب ١٢٨٤هـ (السابع من نوفمبر ١٨٦٨). والحال أن القانون الأساسي، وهذا هو اسمه، قد حدد الموضوعات التي يجب تعليمها في كل مدرسة وأولئك الذين يجب أن يتولّوا التعليم فيها، وأولئك الذين يجب أن يتولّوا الإدارة، والكتب التي يجب استخدامها، والجدول الزمني للتعليم، والملابس التي يجب على الطلاب لبسها، وخطة المباني، وتصميم الفصل وأثاثه، وموقع كل مدرسة، ومصدر مواردها المالية، وجدول امتحاناتها، وتسجيل الطلاب، والمعوقات البدينة التي يجب استبعادهم بسببها(٢). وهكذا فإن التعليم، في كل تفصيل من تفصيلاته، قد أصبح بشكل جدّ مفاجئ الشاغلَ النشيطَ والواسعَ للدولة، أصبح مجالاً للتنظيم، مجالاً رئيسيًا كان يتعيَّن فيه على ما يُسمَّى بـ «الدولة» أن توجد وأن تبني علاقات السلطة.

وقد حددت في بداية هذا الفصل مولدَ هذا المجال الجديد للسلطة بالإشارة إلى ديوان المدارس الجديد الذي أُنشئ في القصر في وسط عاصمة البلد التي أُعيد بناؤها. ومع بناء المدارس، كانت هناك زوايا أخرى عديدة جرى فيها تسجيل نظام جديد. **فأولاً**: جرى جعل توزيع المدارس نفسها التعبيرَ المقصودَ عن هرمية إدارية، عن النظام الهرمي للدولة القومية الجديدة. وقد قرر قومسيون تنظيم المعارف في ديسمبر ١٨٨١ أن تُصنَّف المدارسُ الأوليةُ في ثلاث مراتبَ تبعًا لحجمها المطلوب، بما يتماشى مع حجم القرية أو المدينة. وقد تقرر أن يكون لكل قرية أو مجموعة من الكفور يتراوح تعداد سكانها بين ألفين وثلاثة آلاف نسمة، مدرسةٌ

(١) سامي، تقويم النيل، ٢: ٧٣٢- ٧٣٣، التعليم في مصر في سنتَي ١٩١٤- ١٩١٥، ص ٢١.

(٢) سامي، التعليم، ص ص ٢١ - ٢؛

Heyworth-Dunne, Education in Modern Egypt, pp. 362-69.

أوليةٌ من الدرجة الثالثة (تتألف من مدرِّس واحد وأربعين تلميذًا)، وأن تكون لكل مدينة أو مجموعة من القرى يتراوح تعداد سكانها بين خمسة آلاف وعشرة آلاف نسمة مدرسةٌ أوليةٌ من الدرجة الثانية (تتألف من مدرِّسَين اثنَين وفصلَين)، وأن تكون لكل مدينة كبيرة مدرسةٌ أوليةٌ من الدرجة الأولى، وأن تكون لكل عاصمة إقليمية مدرسةٌ ثانويةٌ، حيث يكون لكل عشرة آلاف نسمة من السكان مدرسةٌ، وكانت المدارس الأعلى في مركز القاهرة ذاته، في الديوان الجديد[1] . وقد وُزِّعَت المدارسُ توزيعًا دقيقًا حسب الحجم والمرتبة كتعبيرات عن التنظيم الصحيح للعناصر المنفصلة: الأفراد، القرى، المدن، العواصم الإقليمية والعاصمة القومية، والتي يمكن من زاويتها تصور دولة قومية بوصفها كليَّةً متكاملةً ومعينةَ الحدود. وهكذا فقد جرى زعمٌ أن حُجُرات الدرس المنفصلة الموزعة على كافة أرجاء البلد، والتي ينظمها «القانون الأساسي»، سوف «تشكِّل كلاًّ عن طريق التنسيق بينها»[2] .

وثانيًا: فقد جرى تقسيم التعليم المدرسي إلى ثلاث مراحلَ، أولية، وإعدادية، ونهائية . وعن طريق تحديد المراتب المنفصلة للمؤهلين لكل مرحلَة تعاقبية من مراحل التعليم المدرسي، جرى تمثيل نظام اجتماعي في الشكل الدقيق لهرم اجتماعي. إذ كان من المقرر أن يكون التعليم الأوَّلي لجميع الأطفال، البنين والبنات، الأغنياء والفقراء على حدٍّ سواء . فالتعليم الأوَّلي «يحتاج إليه كل إنسان كاحتياجه إلى الخبز والماء». وكان على البرنامج الدراسي أن يشمل تعليم القراءة والكتابة من خلال دراسة القرآن، ومبادئ الحساب والنحو[3] . كما كان عليه أن يشمل التدريب على السباحة والفروسية، ورمي واستعمال الرمح والسيف وغير ذلك من أدوات الحرب، وذلك لتدريب النشء على مناهج الحماية والقتال في سبيل الأمة[4] . وكان التعليم الإعدادي أو الثانوي من «مرتبة أعلى» من التعليم الأوَّلي ولذا فقد تقرر أن يكون أقلَّ انتشاراً بين الناس. وقد كتب الطهطاوي أن من سوء الحظ أن الناس لا يهتمون به غيرَ اهتمام قليل، لما يكتنفه من مشاقّ. ولذا «فينبغي للحكومة المنتظمة ترغيب الأهالي وتشويقهم فيما يخص هذا النوع فهو ما يكون به تمدين جمهور الأمة». أما التعليم الأعلى من الناحية الأخرى، فقد كان للنخبة السياسية (أرباب السياسات والرئاسات). وكان لابد لأيِّ شخص

(١) سامي، التعليم، ص ٤٠ .

(2) 216 . Edouard Dor, L'Instruction publique en Egypt, p . V

(٣) رفاعة رافع الطهطاوي، الأعمال الكاملة، ٢ : ٣٨٧- ٣٨٨ .

(٤) رفاعة رافع الطهطاوي، المرشد الأمين للبنات والبنين، ص ٤٥ .

يسعى إلى الدارسة في المستوى الأعلى أن يكون ذا ثروة وحيثية، بحيث لا يؤدِّي تكريسُ وقته لدراساته إلى إيذاء البلد. فمن المؤذي أن يترك شخصٌ حرفةً يتكسب منها الرزق، ويستفيد الآخرون منها، ويدخل عالم التعلمَ الأعلى(١).

وثالثًا: فإن الامتحانات قد أتاحت ممارسة خاصة أظهر فيها التعليم المدرسي الهرميةَ الجديدةَ للدولة القومية. وكانت أحداثًا ذات مغزى اجتماعي، وبنيوي هائل. وقد قرر قانون عام ١٨٦٧ أن يُجرَى امتحان التلاميذ في المدارس المحلية، في نهاية كل شهر من جانب مُدَرِّسيهم، وفي نهاية كل فصل من فصول السنة الدراسية من جانب ناظر المدرسة والمُفَتِّشين الحكوميين، وموظفين آخرين، وفي نهاية كل سنة من جانب حاكم المنطقة، والقضاة المحليين، ومستشارين وموظفين حكوميين آخرين. وقد قُرِّرَت البنيةُ نفسُها في كل مستوى من المستويات الأعلى للتعليم المدرسي، حيث كان موظفون من المرتبة المناسبة يشرفون على كل مرحلة من المراحل التصاعدية لعملية الامتحانات. وتقرر أن يَعقُبَ امتحانات آخر السنة احتفالٌ لتوزيع الجوائز، وفقًا للقانون، ومسيرةٌ للتلاميذ بزيِّهم المدرسي الموحد. وتَقرر عزف الموسيقى العسكرية في مدارس عواصم المديريات، وعلى قمة الهرم، في المدارس الحكومية في درب الجماميز، كانت الامتحانات السنوية تُجرَى في مدرج واسع داخل القصر، في حضور الخديوي وكبار موظفي ووجهاء الدولة(٢).

وفي المدارس نفسها، فإن نوعًا مماثلاً من النظام قد سُجِّل، كما بدا، وذلك كبنية على السطح، مختزلة في لوائحَ ومؤسسةِ في مكاتبَ ومناضدَ وحوائط الفصول. وكان لابد لتصميم وأثاث الفصول في جميع المدارس أن يكون واحدًا، صفوفَ من مناضد الدراسة لا مساند لها، ومنصة وسبورة من الحجم المناسب وكرسي للمدرِّس(٣). وكان يتعين وضع المباني المنفصلة لمدرسة من المدارس في علاقة هندسية أحدها مع الآخر، وذلك لتحقيق «النظام» نفسه. والحال أن المدرسة الابتدائية الأميرية في القاهرة قد صُمِّمَت، ووُصِفَت، على النحو التالي: حول فناء واسع تنتصب أربعة مبان رئيسية: الأكبر، في المؤخَرة، لأجل الفصول الدراسية، والواقع جهة اليمين لأجل المطابخ وصالات تناول الطعام، والواقع جهة اليسار، لأجل العبادة والمغسلة، أما المبنى الأخير، والذي يُطِلُّ على

(١) الطهطاوي، الأعمال الكاملة، ٢: ٣٨٨- ٣٨٩.

(2) Dor, Instruction publique, pp. 245, 345, 359, 368.

(3) ibid. pp. 231-2, 235

الشارع، فهو يضم غرف النوم. وقد استُنسخ هذا النمط الهندسي في المدارس الابتدائية الأخرى التي بُنيَت في الأعوام التالية في الإسكندرية، وبنها، وأسيوط[1].

والحال أن المدارس الأوَّلية، والتي كان قد بُني منها بالفعل نحوُ ثلاثين مدرسة في مختلف أرجاء البلاد، بحلول عام ١٨٧٥، قد عبَّرت عن هندسة مماثلة. وقد نشر قومسيون تنظيم المعارف اثنى عشر مجموعة منفصلة من خطط البناء. وكان يتعين اختيار الخطة المناسبة لكل مدرسة، وفقًا لما إذا كانت من المرتبة الأولى، أو الثانية، أو الثالثة، وما إذا كانت في موقع محاط بمبان أخرى من أربع جهات، أو ثلاث، أو جهتين أو جهة واحدة أو غير محاط بمبان على الإطلاق (وذلك لضمان المرور الصحيح للهواء وللضوء). وقد استُخدمَت هذه الخطط، مثلاً لبناء مدارسَ جديدة في الجيزة (١٨٨٠)، وفي الزقازيق، وشبين الكوم، ودمنهور (١٨٨٣)، وفي السويس ومدينة الفيوم (١٨٨٨) وفي إسنا (١٩٠٠)، بُنيَت كلُّها وفقًا للخطة الرابعة (مدرسة أولَّية من المرتبة الأولى، في موقع لا تحيط به بنايات)[2].

كما أن المكان الداخلي لتناول الطعام وللنوم في كل مبنى قد جرى تخطيطه وتصميمه بالانتظام نفسه. «ففي صالة تناول الطعام سبعَ عشرةَ منضدة، ويلتف حول كل منضدة ثلاثون مقعدًا. وفي غرف النوم، تتباعد الأسرَّة، الواحد عن الآخر بما يسمح بمرور ٢١ مترًا مكعبًا من الهواء الصالح للتنفس». وقد قيل إن المؤسسة كلها يجب أن يكون لها «مَظهَر نظام سار»[3].

وما يميز كل هذه الأوصاف هو المحاولة المشتركة لإنشاء النظام، والذي انبثق إلى الوجود بوصفه هدفًا في حدِّ ذاته. وكما هو الحال مع الشوارع الجديدة للمدينة، فإن المكان الطبيعي - بل والهواء الصالح للتنفس - قد أصبح سطحًا وكتلة يمكن تقسيمها وتمييزها بحيث تكون أماكن يجري تسكين الأفراد فيها[4]. ومثل هذه الأعمال تخلق النظام في المجرد، ليس فقط عن طريق تمييز الأقسام وتحديد الأماكن التي يجب وضع الأشياء فيها، بل وعن طريق التوزيع وفقًا لفواصلَ متباعدة تباعدًا متماثلاً ومُصطَفَّة اصطفافًا هندسيًا. إن النظام الفاصل (كل ٢١ مترًا مكعبًا) ودقة الزاوية (الأضلاع الأربعة لمربع) يخلقان إطارًا يبدو سابقًا على الموضوعات الموزعة بالفعل ومن ثم منفصلاً عنها.

(1) ibid. pp. 231-2, 268.

(٢) سامي، التعليم، ص ص ٢٣ - ٣٢، والمرفق ٤.

(3) Dor, Instruvction publique, pp. 231-2.

(4) Cf. Foucault, Discipline and Publish, pp. 141-9.

وكما هو الحال مع عمارة القرية النموذجية أو تصميم المدرسة النموذجية وجدولها الزمني، فهذا هو جوهر ما سوف يجري النظر إليه بوصفه «البنية»: أنه منفصل عن «المحتوَى» الموزع داخله. فخلق انطباع بنية منفصلة عن محتوياتها - تشكيل الواقع من زاوية هذا الانفصال - هو على وجه التحديد «وقع» أعمال التوزيع المنظم. ويؤدي فعل التوزيع والتثبيت في المكان، والمتكرر في تتال لفواصلَ دقيقة متساوية، إلى خلق الانطباع بأن الفواصل نفسها هي ما يوجد، لا ممارسَات التوزيع. ويَخلق التنظيم التكراري الانطباع بأن الفجوات بين الأشياء تجريد شيء من شأنه أن يوجد سواءٌ وُضعَت الأشياء الخاصة هناك أم لم توضع. وهذا «الوقع» البنيوي لشيء سابق الوجود، وغير خَاصٍ وغير مادِّي هو ما يجري تجربته بوصفه «النظام»؛ أو، وهو الشيء نفسه (بما أنه يبدو أنه يوجد بشكل منفصل عن التحقق المادِّي)، بوصفه «المفهومي».

ويجري زيادة إبراز الفجوات بجعل الموضوعات التي يجب أن «تفصل» بينها تظهر بوصفها مماثلةً إحداها للأخرى قدر الإمكان بإلباسها، مثلاً، لبسًا موحدًا (للقميص صفٌ واحدٌ من الأزرار، وهو أزرق غامق، أما البنطلونات فهي حمراءُ فاتحةٌ والشارات المصنوعة من الجلد المُذهَّب، مثبتةٌ على واجهة الياقة، وعلى الرأس طربوش، ولا تتميز المدارس المختلفة الواحدة عن الأخرى إلا بلون الياقة أو الشارة، وبلون الشريط المُثبَت على البنطلون)[1]. وفي تماثل المَظهَر، والفاصل الموحَّد المسافةُ، والزاوية الهندسية، فإن أعمال التوزيع، لو مُورسَت بهدوء، ودون توقف، وبشكلَ موحد، تكاد تختفي عن النظر. وكما أن تقنيات التوزيع تَخلق مَظهَر بنية، فإن التقنيات نفسها تصبح غيرَ مرئية بشكل متزايد.

والحال أن مُفَتِّش عموم المدارس، والذي عُيِّن في مارس ١٨٧٣ لتنظيم شبكة قومية للتفتيش المدرسي، قد قارن تقنيات النظام والمراقبة هذه بالقوة المتماثلة وغير المرئية لتيار مغناطيسي. وقد كتب «إن التأثير التربوي للأستاذ على التلميذ شبيه بتيار مغناطيسي ينتقل بأسلوب بطيء، ومُستَتر، ودائم. . . دون تجليات خارجية. وفي اللحظة التي تحاول فيها مفاجأته، قد يكَون غائبًا، لأنه لا يحب أن يكون تحت المراقبة. وإذا ما ابتعدت فسوف يعود، مستأنفًا للنشاط مرة أخرى، وسوف يُستَعاد التيار»[2]. إن ظهور

(1) Dor, Instruction publique, p. 235.

(2) ibid. p. 240.

النظام يعني اختفاء السلطة. والسلطة يجب أن تعمل أكثر فأكثر بأسلوب بطيء، ومتواصل ودون تجليات خارجية.

وبما أن عملية السيطرة تصبح مسألة تحقيق الظهور المتواصل لبنية أو لنظام، يظهر فجأة تهديدٌ متواصلٌ بدرجة مساوية: مشكلة «انعدام النظام». فانعدام النظام يظهر في هذه الحالة بوصفه مغبّةً طبيعيةً وحتميّةً، تتطلب يقظةً متواصلةً. على أن انعدام النظام، شأنه في ذلك شأن النظام، هو فكرة تَنتُج في الممارسات التوزيعية نفسها. وهو لا يظهر إلا في هذه الحالة بوصفه تهديداً ماثلاً أبداً.

انعدام النظام:

يبدو انعدام النظام على وشك الاندلاع، أو على وشك الهيمنة بالفعل، كلما جرى وصف الأسلوب غير المنسق، غيرِ الموزع للتعليم، خاصة في أوصاف جامع الأزهر التعليمي الشهير. ويقول لنا المُفتّش العام «إن ما يثير العجبَ في الأزهر هو الحشد الذي يتزاحم في أروقته. فألف تلميذ من شتّى الأعمار، ومن كل الألوان... يتناثرون في مجموعات، ويرتدون ملابس متباينة»[1] ويشكو أحد الكتاب من «الفوضى» ومن انعدام النظام، مشيراً إلى أن المُدرِّسين لا يفعلون غيرَ أن يستندوا جالسين إلى أعمدة الجامع لإلقاء الدروس، دون الاهتمام بتسجيل حضور أو غياب التلاميذ أو تَقدُّمهم عبر الدروس المختلفة[2]. ويصف كاتب آخر «الاضطراب» حيث «يتحرك التلاميذ، وقد فقدوا كل اتجاه، حركةً عشوائيةً من أستاذ إلى أستاذ، مُتنقلين من نصٍّ إلى آخر، دون أن يفهموا شيئًا من الفقرات التي يُعلِّق عليها الأساتذة بلغة لا يفقهون منها شيئًا، ومُنتهين باختلاط كل شيء وتشوُّشه»[3].

على أن «الشيء المُفتقَد أكثر من سواه هو الارتفاع، والمكان. فالمرء يختنق تحت سقف بلا نهاية». لكن ما هو أسوأ من ذلك هو «اللغط والحركة التي لا تنقطع»[4]. ويقال لنا إن البعض ينامون على حُصُرهم، والبعض يأكلون، والبعض يستذكرون، والبعض يتجادلون، والباعة

(1) ibid, pp. 166, 170.

(٢) أحمد الظواهري، العلم والعلماء ونظام التعليم، ص ص ٩٠- ٩٣.

(3) Pierre Arminjon, L'Enseignement, la doctrine et la vie dans les universitiés musulmanes d'Egypte, p. 85.

(4) Dor, Instruction publique, p. 170; Arminjon, Enseignement, p. 81

يتحركون بينهم حركة عشوائية حيث يبيعون الماء، والخبز، والفاكهة. والتنظيم غائب والفوضى تُخيِّم على الباب. وفجأة تنقلب مباراةُ لهو صاخب إلى عراك، ولابد لأحد المُدَرِّسين أن يتدخل على الفور. فيفصل بين المتعاركين ويَقضي بجلدتين أو ثلاث جلدات، «لكي يستعيد النظام»(١).

وكما أن المدارس النموذجية قد قدمت نموذجَ نسقٍ حديث للسلطة، فإن هذه الصورة للأسلوب القديم للتعليم كانت أيضًا صورة المجتمع المصري القائم. فالحركة عشوائية وغير منضبطة، والمكان محصور مزدحم، والاتصال غير مؤكد، وحضور السلطة متقطِّع، والأفراد كلهم متباينون وغير منسَّقين، وانعدام النظام يهدد بالاندلاع في أية مرحلة ولا يمكن استعادة النظام إلا بالإظهار الفوري والمادِّي للسلطة.

وبالنسبة للأوروبيين المشاركين في إدخال نسق منظم للتعليم في مصر، وبالنسبة لبعض المصريين، فإن هذه الفوضى الجليَّة للتعليم التقليديِّ تمثل مفارقة. فلابد أن هناك منهجًا معينًا فاعلاً يمكِّن الناسَ من مواجهة غياب أيٍّ إطار تنظيمي. وقد قدم مُفَتِّش عموم المدارس تفسيراً. فقد كتب «إن اللغط الظاهر وانعدام النظام. . ناشئان عن المنهج التربوي». وقد شُخِّص هذا بوصفه تقنيةَ تعليمٍ فرديٍّ تستخدم حتى في تعليم مجموعات كبيرة. وقد أوضح أن المعلم «يعتمد دائمًا على التعليم الفردي، أي أنه لا يعلم بتاتًا فصلاً بأكمله، بل يعلم على الدوام تلميذاً واحداً. وكل تلميذ بدوره يذهب إلى الأستاذ، ويجلس إلى جواره، ويسرد ما تعلمه، ويبين ما كتبه، ويحصل على واجب جديد ويعود ليأخذ مكانه وسط زملائه التلاميذ»(٢).

ويقال إنه على الرغم من مشكلة انعدام النظام، وضعف السلطة، وغياب التنظيم والنسق، والارتباك الناشئ عن الضوضاء، وتباين الألوان، والأعمار، والملابس والأنشطة، فإن الأسلوب التربوي يتمكَّن من المحافظة على نوع معيَّن من النظام. وشكله هو التبادل الفردي بين الأستاذ والتلميذ. ويُنظَر إلى هذه العلاقة بوصفها قيد النظام الاجتماعي وقوته على حدٍّ سواء. فهي قيد لأن كل تعليم، وتقويم، وتشجيع وتوبيخ يجب أن يُوجَّه بشكل منفصل وأن يُكرَّر بالنسبة لكل تلميذ. وبالمقارنة مع التربية المنهجية التي سوف تحل محلها، حيث يمكن للأستاذ أن يعلم، ويقوم، ويشجع ويوبِّخ كل التلاميذ بصورة متزامنة ومتصلة،

---

(1) Dor, Instruction publique, pp. 166-7.

(2) ibid. Pp. 77, 83.

فإن هذه العلاقة الفردية تتميز بانعدام الكفاءة إلى حدٍّ بعيد[1]. إلا أنه حتى مع هذا القيد، فإن العلاقة الفردية هي أيضًا قوة للنظام الاجتماعي، لأنها تكبح وقوع فوضى يمكن أن تكون حتميةً في غياب مثل هذه العلاقة.

وهكذا يجري كبح الفوضى، ويرجع المراقبون الأوروبيون ذلك، في غياب نسق للانضباط، إلى فعل سلسلة من العلاقات الحذرة، القائمة بين فرد وفرد، والتي يواجه فيها الأستاذ كل تلميذ مواجهة فردية، ويعلمه، ويفرض الانضباط عليه. وهذا النوع من النظام يجب أن يُستعاد بصورة متصلة، ولذا فهو يبدو هشًا، ومحل تفاوض، ومتذبذبًا باستمرار. وطبيعي أن مثل هذا النظام كان هشًا؛ لكن تصورنا عنه تتطلبه وتمنحه القيمةُ مجموعة الافتراضات الأوسع التي يقف فيها. افتراضات النظام في مواجهة انعدام النظام. وهو تصور يفشل في القطيعة مع فكرتنا المعاصرة عن النظام، في إضفاء طابع تاريخي عليها. وفكرته عن انعدام النظام أنه حالة تُخلَق بشكل مفهومي في مرآة النظام فقط. فهو لا يكون مرئيًا وقابلاً للتصور إلا بوصفه غيابَ الخطوط الهندسية، والفواصل المتساوية، والحركات المنتظمة لنسق نظام. وكان هذا النظام بدعةً حديثةً. و«انعدام النظام» ليس حالة تسبق الفكر، ليس تهديدًا أساسيًا للحالة الإنسانية. لا يكفُّ الفكرُ نفسُه عن الانشغال في مواجهته بتنظيم النظام المفهومي. فانعدام النظام يسير مع النظام، كاستقطاب واحد لنوع خاصٍ من العالم. وعلاوة على ذلك، فإن انعدام النظام، مع أنه يظهر أنه يقفُ كقرين مع النظام، بوصفه الحالةَ المساويةَ والمضادةَ، لا يتمتع بالقيمة نفسها. فهو طرف الاستقطاب غير المساوي، العنصر السلبي. وهو الفراغ الذي يعيِّن النظامَ بوصفه المركزَ، ولا يوجد إلا لكي يسمح لـ «النظام» بإمكانيته المفهومية.

والحال أن الحياة داخل جامع الأزهر التعليمي لم تكن تتطلب جدرانًا لتقسيم الفصول، ولا مناضد، ولا مراتب منظمة، ولا زيًا موحدًا، ولا جدولاً زمنيًا، ولا برنامجًا دراسيًا محددًا. وباختصار، فكما هو الحال مع المدينة، لم يكن هناك نظام بالمعنى الذي نتوقعه كإطار، أو شفرة أو بنية منفصلة. ولكي نرى، مرة أخرى، الغرابة التاريخية الخاصة للنوع الجديد من النظام، أود أن أنظر بإيجاز في السبل التي ربما تكون مؤسسةٌ كجامع الأزهر التعليمي قد عملت من خلالها.

(1) Cf. Foucault, Discipline and Punish, p. 147.

نظام النص:

لم تكن الجوامعُ التعليميةُ الكبرى في القاهرة والمدن الكبيرة الأخرى في مصر، شأنها في ذلك شأن الجوامع التعليمية الكبرى في أماكنَ أخرى من العالم الإسلامى، مراكزَ تعليم، أو حتى مراكز تعلم من حيث الجوهر، بل كانت مراكزَ لفن وسلطة الكتابة. وكانت قد أُنشِئَت في القرون الأولى من جانب أولئك الذين كانوا يمسكون بزمام السلطة السياسية، كمساعٍ استهدفوا من خلالها أن يُؤَمِّنوا وأن يَمُدُّوا من خلال أولئك المتضلعين في الفقه واللغة والفلسفة، سندَ كلمتها ذات النفوذ. وكانت دراسة هذه الكتابة وتفسيرها صناعة، مهنة، أو حرفة. وللتأكيد على الجوانب المهنية، والسياسية والاقتصادية لهذه الصناعة، سوف أشير إليها بوصفها «الفقه»، وإن كان يجب فهم الكلمة على أنها تشمل مجموعة كبيرة من المعارف المتصلة باللغة والفلسفة والإلهيات(١). والحال أن الأزهر، وهو اسم جامع محدد إلا أنه أيضًا الاسم العام لمجموعة من المساجد والنزل المتجمعة في الجزء الأقدم من القاهرة، لم يكن مدرسةً للفقه، بل أقدم وأهم مركز في العالم الإسلامى للفقه كمهنة. وكما هو الحال مع الحرف والمهن الاخرى، فإن أحد الأنشطة المتواصلة والسائدة لأولئك المشاركين كان يتمثل في تعلُّم مهاراتها وتعليمها. وكان التعلُّم جزءًا من ممارسة الفقه، وقد أخذ سياقه وشكله من هذه الممارسة، وليس من أيَّة مجموعة من المبادئ أو البُنَى.

وكانت هذه العملية تبدأ دائمًا بدراسة القرآن، النص الأصلي للفقه (بل والنص الأصلي الوحيد، النص الوحيد الذي لا يمكن قراءته بمعنى من المعانى باعتباره تفسيرًا أو تحويرًا لكتابة أسبق). وكان التلميذ ينتقل بعد ذلك إلى الحديث، مجموعة الأقوال المنسوبة إلى النبي محمد. والتي تفسر وتوسع المذهب القرآني، ثم إلى الشروح الرئيسية للقرآن وإلى

(١) انظر ابن خلدون، المقدِّمة، للاطلاع على مناقشة للتعلم في المسجد بوصفه ممارسة لصناعة (٢: ٤١٦– ٤٣٥) وللسياق النصِّي الذي أناقشه أدناه (٢: ٤٣٦– ٣: ١٠٥) وفيما يتعلق بالمسجد التعليمي بوصفه مركزًا للفقه، انظر.
Richard W. Bulliet, The Patricians of Nishapur: A Study in Medieval Islamic Social History (Vambridge: Harvard University Press, 1972), pp. 47-60; and George Makdisi, The Rise of the Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981).
حيث يجري بيان أن الإشارات العامة في مصادر العصر الوسيط إلى الدراسة والتدريس في المسجد (مصطلحات كالمدرسة، والدرس، ودَرَّسَ، والتدريس، والمدرس) كانت تشير دائمًا إلى الفقه (ص. ١١٣).

موضوعات أخرى تتناول تفسيره. كفنٍّ تلاوته ودراسة القراءات المختلفة. ثم ينتقل من هذا إلى الدراسات المتصلة بقراءة الحديث، كتراجم الرواة، ثم إلى أصول الدين، ثم إلى أصول الفقه، ثم إلى التفسيرات المتباينة بين مدارس الفقه المختلفة، وهلمَّ جرًا وفقًا لسياق محدَّد في قراءة وتفسير الفقه، الذي كان طبيعة الفن محل الدراسة. ومع أن اختيار النصوص الثانويةَ قد يتباين، إلا أنه لم تكن هناك حاجة إلى مخطط دراسي. وكان نظام التعليم يتكشَّف، بحكم منطق التفسير، في نظام النصوص.

وبالشكل نفسه لم تكن هناك حاجة إلى جدول زمني يومي. فالتتالى العاديّ لدروس اليوم كان يعكس النظام النصِّي نفسه على نطاق أصغر. وكانت الدروس الأولى تُلقى بعد صلاة الفجر مباشرة، من جانب أولئك الذين يعلِّمون القرآن. وكانت تَتبَع هذه الدروسَ دروسٌ في الحديث، يتلوها تفسير القرآن، وهلمَّ جراً، بما يقود من الناحية الخارجية إلى دراسة التصوف، والتي تُترك إلى الفترة التالية لصلاة العشاء. وبعبارة أخرى، فإن نظام التدريس، بل ونظام اليوم، لم يكن منفصلاً عن العلاقة الضرورية بين النصوص والشروح والتي تشكل الممارسة الفقهية. فالممارسة لم تكن شيئًا منتظمًا ضمن النظام المحايد للجدول الزمني، بل كانت تتكشف في سياقها الحافل بالمعاني.

وكان تتالي التعلم هو أيضًا تتالي العلم. ويقال لنا إن العالم في الأزهر كان يَعُدُّ رأيًا فقهيًا أو درسًا أو مناظرةً، بأن يضع كل الكتب التي ناقشت المسألةَ التي يريد طرحها على منضدة منخفضة أمامه، ويرتبها في تتاليات تتشعب من الوسط: «ففي الوسط يوجد المتن، ثم شرح هذا المتن، ثم حاشية الشرح، ثم تقريرُ الحاشية»(1).

وغالبًا ما كانت الكتب تكرِّر هذا الترتيب في داخلها. فقد يكون المتن مصحوبًا بشرح مكتوب بين السطور، أو حتى متداخل بين الكلمات نفسها، مع حاشية إضافية للشرح مكتوبة في الهامش، محيطة بالمتن من جميع الجهات، إحاطة دوائر الشروح على المنضدة بالمتن المحوري.

وكانت هناك مجالات أخرى كانت أنماط التعلم فيها تُكرَّر في أشكال ممارسة فقهية. ذلك أن الدروس التي كانت مؤلفات الفقه تُقرأ فيها كانت تَتمُّ والمشاركون فيها جالسون على هيئة دائرة، يتحدد مكان كل مشترك فيها من حيث موقعُه من الأستاذ بمدى استيعابه للنص محل

(1) Arminjon, Enseigne,ent, pp. 253-4.

الدراسة. ومرة أخرى، كانت عملية استيعاب الفن هي ما يعطي التعلم نظامه. والواقع أن دائرة المشاركين كانت الشكلَ الشائعَ لكافة وجوه المهنة الفقهية الجارية داخل المسجد. وقد استُخدمَت استخدامًا متنوعًا لسماع القضايا وإصدار الآراء، وللجدال في مسائل الفقه، ولإلقاءَ الخطب، ولإملاء النصوص ومناقشتها[1]. وبعبارة أخرى، فإن نشاط التعلُّم كان مجرد وجه واحد ضمن الممارسة اليومية للفقه. وقد أخذ شكله من تلك الممارسات. ولم يكن منفصلاً من خلال مبدأ، أو موقع، أو وقت منفصل، أو هيئة مدرِّسين منفصلة.

ومن ناحية، كان أسلوب التعلُّم هذا مرنًا بدرجة ملحوظة ومتحرراً من القسر، إذا ما قُورن بالتعليم المدرسي الانضباطي الحديث الذي يمثل نسق لانكستر نموذجًا له. فقد كان التعلُّم يجري بوصفه علاقةً يمكن أن توجد، كما في كل حرفَة، بين أي أفراد في أية مرحلة تقريبًا. المبتدئون يتعلَّمون الواحدُ من الآخر، وفقًا لميولهم المختلفة، بنفس الدرجة التي يتعلمون بها من الأساتذة؛ بل إن الأساتذة قد واصلوا التعلُّم من أولئك الذين يملكون مهارات أخرى، من أولئك الذين استوعبوا نصوصًا أخرى. وكان المنهجُ منهجَ حجاجٍ ونقاش، لا منهج إلقاء محاضرات، وكان يتعيَّن على الفرد أن يكون ملتزمًا متى كان ذلك مناسبًا. إلا انه لم يكن يتعيَّن عليه البتة أن يكون سلبيًا. وأيًا كانت العقوبات التي كانت تنزل لإشراف متواصل أو لمراقبة مستمرة، أو إرغامهم على الدراسة مع مدرِّس محدد، أو على البقاء في أماكنهم، أو على مواصلة أداء واجب معيَّن لفترة معينة[2]. وأيًا كانت جوانب ضعف هذه المناهج، فإنها قد جعلت جامع الأزهر التعليمي مركز العلم والفقه المتواصل الأقدم في أيٍّ مكان من العالم.

ومن الناحية الأخرى، فسوف يكون من الخطأ المبالغة في التشديد على إحكام أو فعالية نوع النظام الذي وصفتُه للتوّ. فقد كان يتقاسم القيود وجوانب الضعف التي سبق أن أشرت إليها، بوصفها ملازمةً لنوع السلطة السياسية التي كانت جزءًا منه. وقد أخذ ينهار في القرن التاسعَ عشرَ بالشكلَ نفسه. إذ كان الفقه هو المهنة التي حَصلت فيها العائلاتُ المصريةُ الهامةُ،

(١) انظر مصطفى بيرم، تاريخ الأزهر (القاهرة، بلا تاريخ، ويحتمل أن يكون قد صدر في عام (١٩٠٢)، ص ص ٣٥- ٣٨؛ و(بالنسبة لفترة أسبق بكثير)،

Makdisi, Rise of the Colleges, pp, 13-19.

(2) Cf. Michael M. J. Fischer, Iran: From Religious Dispute to Revolution, Harvard studies in Cultural Anthropology, no. 3 (Cambridge: Harvard University Press, 1980), pp. 61-76.

من كل منطقة في البلد، على مواقع السلطة الريفية والحَضَرية وحَمَتْها. وبعد عدد من السنوات في الأزهر أو إحدى مؤسساته الشقيقة، كان بوسع أبناء العائلات البارزة العودة إلى مناطقهم وتولّي مواقع السلطة المحلية، لاعبين دورَ قادة للجماعة، وأئمة، وشُرَّاح وقضاة. وعلى سبيل المثال، فإن علي باشا مبارك، رجل التعليم ومخطّط العمران الحَضَريّ الذي مهّدتُ لهذا الفصل بالحديث عن عمله، كان ابنَ موظف من أولئك الموظّفين. وكانت أسرة والده قد تقلّدت منصب القاضي المحلي والإمام في قرية «برنبال» الجديدة لثلاثة أجيال على الأقل. وبحلول منتصف القرن التاسعَ عشرَ تعرض هذا النسق للسلطة السياسية لمصاعبَ هائلة، كما تشير إلى ذلك المحَن التي نزلت بأسرة علي مبارك نفسه. فالمناصب الهامة في مصرَ الريفية كانت لا تزال مخصَّصة للنخبة الناطقة بالتركية والتي كانت تتزايد افتقاراً إلى الشعبية (وهي حالة كانت على وشك التغير في الأقاليم، مثلما يرمز عمل علي مبارك إلى ظهور بيروقراطية مصرية صميمة، ناطقة بالعربية في القاهرة)، وكانت مستويات الضريبة الباهظة قد أرغمت رجالاً كوالد علي مبارك على الهرب من قراهم، وكانت دخول المساجد التعليمية قد انخفضت انخفاضًا حادًا من جرّاء استيلاء الحكومة على أوقافها، وكانت رحاب الأزهر قد أصبحت ملاذًا مزدحمًا لأولئك الفارِّين من التجنيد العسكري. ولم يكن بوسع تقنيات النظام والسلطة الممثلة في التعليم الأزهري أن تكون على مستوى التحولات السياسية والاقتصادية الجارية[١].

---

(١) انظر مبارك، الخطط، ٩: ٣٧–٣٨، وعَلَمُ الدين، ص ٢٤٢ والصفحات التالية؛
Jacques Berquem, Egypt: Imperialism and Revolution, pp. 76-83; Afaf Lutfi al-Sayyid Marsot, ' The `ulama' of Cairo in the eighteenth and nineteenth centuries', in Nikki R. keddie, ed., Scholars, Saints, and Sufis: Muslim Religious Institutions in the Middle East since 1500 (Berkeley: University of California Press, 1972); Daniel Crecelius, ' Nonideological responses of the Egyptian ulama to modernization', in keddie, ed., Scholars, Saints and Sufis; Haim Shaked, ' The biographies of ulama' in Mubarak's khitat as a source for history of the ulama' in the nineteenth century', Asian and African Studies 7 (1971): 59-67.

وللاطلاع على حياة وتعلُّم عالم مغربى وأثر التغيرات السياسية والاجتماعية في الفترة الكولونيالية، انظر
Dale F. Eickelman, knowledge and Power in Morocco: The Education of a Twentieth-Century Notable (Princeton: Princeton University Press, 1985).

التعلُّم القَرَوِي

في العرض الذي قدمتُه للتوِّ للأسلوب الذي اكتسب به التعلُّم في الأزهر نظامه، وهو نظام دون لجوء إلى تنظيم أو بنية، انبثقت سماتٌ معينةٌ للتعلُّم بوجه عام. ويمكن تلخيص هذه السمات كما يلي. فأولاً، كان التعلُّم يتم ضمن ممارسة مهنة أو حرفة خاصة يجب تعلُّمها، ولم يكن منفصلاً بوصفه «تعليمًا مدرسيًا». وكان الفقه واحدًا من مَثلِ هذه المِهَن، مُركَّزًا على المسجد، وكانت المِهَن والحِرَف الأخرى تُدرَّس في مواقعها الخاصة، بأشكالٍ مماثلة. وثانيًا: لم يكن التعلُّم، ضَمن المهنة، علاقةً تفصل الممارسين في جماعتين متميِّزتين، جماعة التلاميذ وجماعة المُدَرِّسين. إذ يمكن العثور على علاقة المدرس والتلميذ بين أي اثنين أو أكثر تقريبًا من أفراد جماعة مِهْنيَّة (وإن كان من الممكن للممارسين الأكبر أن يميِّزوا أنفسهم عن الآخرين بسبل عديدة، بما في ذلك السبيل الذي يتولَّون به التعليم). وثالثًا: فإن التعلُّم، الماثل في كل مرحلة تقريبًا من المراحل في ممارسات حرفَة من الحِرَف، لم يكن يتطلب أعمالَ تنظيمٍ سافرة، بل كان يجد سياقه في منطق الممارسات نَفسها.

والحال أن التعليم، بوصفه عمليةً منفصلةً يكتسب فيها التلاميذ مجموعة من التعليمات والانضباط، قد وُلد في مصر في القرن التاسعَ عشرَ. وقبل ذلك، لم يكن هناك موقع متميِّز أو مؤسسة متميِّزة تجري فيها مثلُ هذه العملية، ولم تكن هناك مجموعةٌ من الكبار تَتَّخذ منها مهنةً لها، ولم تكن توجد كلمة تدل عليها في اللغة. أما الإشارة إلى مراكز العلم كالأزهر بوصفها أماكن لـ«التعليم التقليدي» فهي استعمال مغلوط للتسميات، سوء فَهمٍ لأنواع الممارسة التي كانت تُعاش فيها حياةُ المجتمع، حتى الثلث الأخير من القرن التاسعِ عشرَ. فهي تأخذ ممارسة سائدة في أواخر القرن التاسعَ عشرَ والقرن العشرين وتسقطها على عالم لم تكن موجودة فيه، الأمر الذي يُسفر عن ملاحظات غير مفيدة عن الطابع المحدود لـ«برنامجها الدراسي» وغياب النظام والانضباط فيها. فإدخال الفصول، والمناضد والانضباط لم يكن إصلاحًا لما يُسمَّى بالتعليم المدرسي التقليدي. وقد ظهرت التجديدات، عندما أظهرت تقنياتُ النظام الجديدة فجأة الحاجةَ إلى «بنية» كهذه. وهكذا فإن إنشاء التعلُّم بوصفه عمليةً منفصلةً عن الحياة نفسها كان يتطابق، لأسباب سوف أشرحها فيما بعد في نهاية هذا الفصل، مع الفصل الظاهر للعالم إلى أشياء في ذاتها من ناحية ومعناها أو بنيتها من الناحية الأخرى.

والحال أن النظرة التي قدمتُها للتوّ للتعلُّم التقليدي تتطلب إعادة فحص ليس فقط للمسجد التعليمي في المدينة وإنما أيضًا، وأخيرًا، لما يُسمَّى بالمدرسة القرآنية في القرية، الكُتَّاب. والحال أن الكُتَّاب، شأنه في ذلك شأن المسجد التعليمي، كان منظَّمًا حول معنى الكلمات وسلطتها، في حاجتها إلى أن تُفسَّر وإلى أن تُعالَج معالجةً مناسبةً. وليست المساجد والكتاتيب وحدها، في الواقع، بل جانبًا كبيرًا من الحياة الاجتماعية للمدينة الصغيرة، وللقرية، وللمدينة الكبيرة، وللسوق والفناء، وللأسرة وللعمل، كان معتمدًا على ممارسات مختلفة فيما يتعلق بسلطة الكتابة. ويمثل الكُتَّاب في القرية والمسجد التعليمي في المدينة مكانين لمثل هذه الممارسة. ثم إن معالجتها المتباينة للنص الواحد وللكلمات الواحدة كانت وجهًا من وجوه العلاقة السياسية بين سلطة المدينة والحياة الشعبية للقرية.

وبالنسبة لحياة المصريين العاديين، فإن الكلمة المكتوبة أو المنطوقة بصورة صحيحة (كلمة القرآن، في معظم الحالات) كانت موردًا حاسمًا. فالحياة، كما أشرت، كانت تُخاض في مواجهة، أو من زاوية، تلك القوى غير المُدركة دائمًا والتي، إذا ما جرى الاعتناء بها بالصورة الصحيحة، تكون مصدرَ خير ومصدرَ مساندة، لكنها، إذا ما عُوملَت معاملةً خاطئةً، تكون مصدرَ خراب وشقاء. واللغةُ الأكثر شيوعًا لتصور هشاشة الشخص في مواجهة مثل هذه القوى هي لغةُ الانكشاف للعيان. وقد جرى التعبير عن مخاطر الانكشاف للعيان بشكل خاص من زاوية قوة النظرة البَشرية، العين (وقد فهم الأوربيون هذا، من زاويتهم، بوصفه «العين الشريرة»، مع أنه كان في العربية «العين» فقط). والحال أن المراعاة اللائقة للمخاطر وللإمكانيات المرتبطة بالنظرة البشرية قد قررت مجموعةً من الممارسات للتعامل مع الهشاشة إزاء الغرباء وإزاء من هم أقوى، ومع هشاشة الضعفاء والصغار جدًا. كما قررت مخاطرُ النظرة إجراءات وتفسيرات خاصةً في حالات الموت، والميلاد واعتلال الصحة[1]. وقد تطلب التعاملُ مع هذه القوى وخطر الانكشاف للعيان استراتيجيات مختلفةً للتفكير، وللحماية وللإخفاء. وكانت سلطةُ الكلمة موردًا خاصًا يمكن للناس العاديين التوسلُ إليه

(١) للاطلاع على تحليل للغة الانكشاف للعيان، وعلاقاتها بأفكار الشرف والتواضع وللأسلوب الذي تُغَلِّف به هذه المفاهيم الممارسة الاجتماعية وعلاقات السلطة، انظر

Lila Abu-Lughod, Veiled Sentiments: Honor and Poetry in a Bedouin Society.

والتحليل الذي يتضمنه العمل مستمد من حياة جماعة بدوية مصرية، لكن رؤاه النظرية تتميز بأهمية كبيرة بالنسبة لمصر ولعالم البحر المتوسط.

لتحقيق مثل هذه الأغراض. وتصف دراسة مايكل جيلسينان الأنثروبولوجية للدين في العالم العربى الحديث كيف أن «مفهوم الكلمة وتجربتها الجماعية في الصلاة»، وفي الدراسة، وفي التعويذات، وفي تلاوة الآيات المقدسة، وفي الذِّكر، وفي التسبيح، وفي العلاج، وفي الآداب الاجتماعية، وفي مائة من موضوعات أخرى يكمُنان في أساس كون المرء مسلمًا. والحال أن الطبيعة المباشرة للعلاقة مع الله من خلال الكلمة وقوتها المجردة بدرجة كثيفة والملموسة بدرجة كثيفة، يصعب إلى أبعد حد تصورها، ناهيك عن تحليلها، بالنسبة لأفراد المجتمعات التي تهيمن عليها الطباعة وفكرة الكلمات التي تدل على «أشياء»[١].

والحال أن استخدام الكلمة في هذه المجالات وفي مجالات أخرى كان الحرفة والمهنة الخاصة للفقي، المداوي، وقارئ القرآن وخادم الدين المحلي[٢]. وكان أحد الأشياء التي يتولى الفقي القيامَ بها يتمثل في تعليم الأطفال في القرية الفنَّ الذي كان مصدرَ حرفَته، التلاوة الصحيحة والكتابة السليمة لكلمات القرآن. ولهذا السبب فإنه غالبًا ما يوصَف بمُدرِّس مدرسة القرية. على أن دوره في القرية لم يكن هو أن «يُعلِّم»، بل أن يُقدِّم في اللحظات المناسبة كلمةَ القرآن المكتوبة والمنطوقة. وكان عليه أن يكتب التعويذات أو العلاجات، وأن يتلو الكلمات الصحيحةَ بالأسلوب الصحيح في حالات عقد القران، وتشييع الجنازات، وفي المنازل، وعند ضريح الولي المحلي، وفي البحث عن زوج وفيما يتعلق بإبرام صفقة تجارية[٣].

وشأنه في ذلك شأن مُمارسي الحرف الأخرى، فقد كان عليه أن يتولّى تعليمَ فنِّه، وهو فن كان يتميز بشهرة وبقيمةَ عامَّتَين بسبب الأهمية الحاسمة للكلمة المقدسة في الحياة الاجتماعية. وكان هذا التعليم يتم في مسجد أو غرفة، عند ضريح ولي محلي أو في المدن الأكبر في مبنى مقام عند السبيل (وكانت هناك صلة هامة بين سلطة الكلمات واستخدام الماء المبشِّر بالخير). ويمكن الإشارة إلى مكان كهذا بوصفه «الكُتَّاب»، وإن كانت الكلمة لا

(1) Michael Gilsenan, Recognizing Islam: Religion and Society in the Modern Arab World, p. 16.

(٢) أحمد أمين، قاموس العادات والتقاليد والتعابير المصرية (القاهرة، ١٩٥٣)، ص: ٣٠٨.

Heyworth- Dunne, History of Education, pp. 5-6.

(3) Cf. Winifred S. Blackman, The Fellahin of Upper Egypt (London: Frank Cass, 1968), pp. 109-117, 256,259

تَنقُل معنى مكان فقط، بل ومعنى ممارسة، الممارسات المرتبطة بالكتابة وخصوصًا بالقرآن. ومن الواضح أنّ اعتبار الفقي مدرِّسَ مدرسة ليس مناسبًا، ولا مفرَّ من أن يقودَ مرة أخرى إلى ملاحظات من النوع الذي يرى أن البرنامج الدراسي لـ «المدرسة» كان مقتصرًا على استذكار نص واحد، القرآن. فالتعليم المدرسي لم يكن موجودًا قبل الثلث الأخير من القرن التاسعَ عشرَ، ولم يكن غرض أيٍّ فرد متميز أو أية مؤسسة متميزة تقديم تعليم منظَّم. وقد تشكل دور الفقي ضمن لغة سلطة الكلمات ومشكلات الهشاشة والعجز. والحال أن لغة العجز هذه نفسها هي ما سوف يعارضه نسق التعليم، الذي سوف يطرح بدلاً من ذلك، كما رأينا، لغة انعدام الانضباط وانعدام النظام.

تعليمات للاستعمال

لقد أصبح من الضروري فصل التعليم عن الممارسات التي كان جزءًا من نسيجها، وتخصيص مكان متميِّز له، هو المدرسة، وفترة عمرية متميزة، هي فترة الشباب. وكانت «التربيةُ العموميةُ» هي الاَسمَ الجديدَ لهذه الممارسة. وقد قيل إنها تشير إلى «ما يتعلمه الذكور والإناث في المكاتب والمدارس وفي سائر مجامع المعارف التي يجتمع فيها للتعليم عددٌ مخصوصٌ من المتعلمين»[1]. وكان يجب للتعليم المدرسي أن يكون مجالاً مستقلاً، لا يتحدَّد بموضوعه أو بمنهجه، بل بوصفه نشاطًا يجري في موقع مخصوص، بين جماعة محددة من الناس لهم عمر محدد. وقد كتب رفاعة الطهطاوي أن تنظيم (ترتيب) التعليم يتطلب اتخاذ مكان في السوق أو في الشارع الرئيسي للمدينة وتخصيصه لغرض التعليم. إذ لا يجب تعليم الأطفال في أماكنَ تخدم وظائفَ أخرى، وخاصة ليس في المسجد[2]. وقد تَرَافَق هذا مع الفصل الإداري، في إبريل ١٨٦٨، لما سوف يُسمَّى بـ «المدارس المدنية» عن الجيش[3]. إذ كان يجب للتعليم المدني الجديد أن يكون منفصلاً تمامًا عن المشروع العسكري، مثلما كان يجب أن يكون منفصلاً عن حياة المسجد والتعلُّم فيه، وكان غرضُه هو تحقيقَ انضباط كل فرد وتقدمه.

والحال أن كلمة التعليم (التربية) بهذا المعنى كانت هي نفسُها استعمالاً جديدًا. ففي عمل رفاعة الطهطاوي الشهير «تخليص الإبريز» المنشور في عام ١٨٣٤، وهو أول تقرير عربي

(١) الطهطاوي، الأعمال الكاملة، ٢ : ٣٨٧.

(٢) المصدر السابق، ١ : ٢٩٨.

(٣) سامي، تقويم النيل، ٣: ٧٧٩.

حديث عن أوروبا ، لا يرد مصطلح «التربية» إلا مرة أو مرتين بمعنى الكلمة العام: «يربي» أو «ينتج»، كما في وصف مدرسة الهندسة في باريس: «مدرسة بوليتقنيقا . . . وفيه يدرس الرياضيات والطبيعيات لتربية مهندسين». كما لا ترد أيّة كلمة واحدة في مكانها المناسب، تشير إلى ممارسة التعليم الاجتماعية المتميزة[١] . والأفكار الرئيسية لوصف الكتاب للتعليم، كما لوصفه لأوروبا بوجه عام، هي النظام والتنظيم . وصفحاته التمهيدية موجهة إلى أولئك الذين انتقدوا «محمد علي» لبنائه لنظام عسكري باستخدام خبراء من أوروبا: «فانظر إلى الورش والمعامل والمدارس ونحوها وانظر إلى ترتيب أمر العساكر الجهادية . . . النظام»[٢] . وموضوع الكتاب هو هذا الانضباط والنظام نفسه على نحو ما كان موجوداً في فرنسا، من جميع وجوهه .

والحال أن فصل الكتاب الذي يناقش في باريس في شيء من التفصيل يبدأ بعنوان: «في ذكر تقدُّم أهل باريس في العلوم والفنون والصنائع وذكر ترتيبهم». إلا أن ناشر طبعة عام ١٩٧٣ من أعمال الطهطاوي قد جعل عنوان الفصل نفسه: «في العلوم والفنون والتربية عند الفرنسيين»، فأحلَّ كلمة «التربية» محل كلمة «الترتيب» التي تكاد تشبهها من الناحية الصوتية، وحذف كلمة الصنائع التي لم تَعُد مناسبة[٣] .

والحال أن الناشر بقيامه بهذا الاستبدال قد كرر تحولاً في المفردات وفي التفكير حدث فعلاً في مصر القرن التاسعَ عشرَ. ذلك أن كلمة «الترتيب»، «الحكم»، «الانتظام» (ومن ثم «الحكومة» نفسها) قد استُعيض عنها في مجال التعلُّم حيث كانت مستخدمةً بشكل عام بكلمة «التربية» التي تكاد تشبهها من الناحية الصوتية . وكانت كلمة التربية لا تعني، ربما حتى الثلث الأخير من القرن التاسعَ عشرَ، غير: «أن تربي» أو «أن تنمي»، إشارة، كما في

---

(١) الطهطاوي، الأعمال الكاملة، ٢: ١٦٩ . وقد نشر الطهطاوي في الوقت نفسه ترجمة لأحد مؤلفات جورج ديبينج، كان قد واجه فيه الجملة التالية: «بالنسبة لساكن اليونان القديمة كانت التمرينات البدنية . . تشكل جزءاً لديه من التربية الوطنية». وكان بوسع الطهطاوي معالجة كلمة «الوطن» لكن كلمة «التربية» تطلبت الدوران حول المعنى: «رياضة البدن . . . هي مصلحة قد يعود نفعها على سائر الوطن». رفاعة الطهطاوي، قلائد المفاخر في غريب عوائد الأوائل والأواخر (بولاق، ١٨٣٣)، ص٥٢، وهو ترجمة

Georg Bernhard Depping, Aperçu historique sur les moeurs et coutumes des nations, p. 107.

(٢) الطهطاوي، الأعمال الكاملة، ٢: ١٨ .

(٣) المصدر السابق، ٢: ١٥٩، ٧٧٠.

الإنجليزية، إلى أي شيء يجب المساعدة على نموه: محصول القطن، أو الماشية أو أخلاق الأطفال. وقد أصبحت تعني «التعليم»، مجال الممارسات الجديد الذي جرى استحداثه في الثلث الأخير من القرن[1].

وبما أن التعليم المدرسي قد جرى إدخاله لتحقيق هذا الانضباط، فإن أولئك الذين كانوا مسئولين عن تنظيمه وتفتيشه قد كتبوا كتبًا وكتيبات نُوقشَت فيها الممارسات الجديدة. ففي عام ١٨٧٢، مثلاً، نشر الطهطاوي عمله الرئيسي بشأنّ التَعليم، «المرشد الأمين للبنات والبنين»، وهو كتاب إرشادي للبنين والبنات، بيّن فيه الحاجة إلى الممارسات التعليمية الجديدة من زاوية الطبيعة البشرية. فالإنسان قد «خرج من بطن أمّه لا يعلم شيئًا ولا يقدر على شيء إلا بالتربية والتعليم». وتتوقف على عملية التعليم قدرته على تزويد نفسه بأسباب البقاء، وعلى استخدام اللغة، وعلى التفكير. وقد بين الطهطاوي أنه لكي تتحقق هذه الأمور، فإن الإنسان يحتاج «إلى ما لا يُعَدُّ ولا يُحصَى من أدوات المعاناة والتمرين والتجربة والممارسة على مدى الزمن»[2]. وتوحي اللغة على الفور بتوسيع لمجال انتشار التقنيات التي كانت قد أُدخلَت أصلاً في الجيش. ونحو عين إمكانية تحقيق القوة العسكرية والسياسية للبلاد كانت اللغة تُحيل إلى الأصل. فالقدرات التي يشكّلها التمرين والتدريب التعليميّان المتواصلان تمكّن الناس مَن الانسجام والتواصل أحدُهم مع الأخر، من أجل خلق جماعة. وعن طريَق تنمية هذه القدرة إلى أقصى حدٍّ، تكسب الجماعةُ قوتَها وتكتسب القدرةَ على السيطرة على الآخرين[3].

وهكذا أخذ الطهطاوي يميز بين معنيين لمصطلح التربية. الأول: هو ما سمّاه «تربية النوع البشري»، مستخدمًا الكلمة بمعناها الأقدم كإنماء، أو تربية أو إنتاج لشيء خاص ما. وفي هذه الحالة كانت تشير إلى «تربية الإنسان من حيث هو إنسان يعني تنمية مواده الجسمية وحواسه العقلية». أما المعنى الثاني: فقد كان «تربية أفراد الإنسان يعني تربية الأمم والملل».

---

(١) في عمله المعجمي، المنشور في عام ١٨٨١، ترجم دوزى معنى التربية بـ«يربي»أو «يحسن» لكنه أضاف الحاشية التالية للكلمة، مستشهدًا بمصادر كُتب أو نُشر معظمها في القاهرة في الأعوام الخمسين السابقة: «تستخدم هذه الكلمة بمعنى النظام، الترتيب، التنظيم، وفي الجمل التى يمكن للمرء أن يقابل فيها كلمة ترتيب».

R. Dozy, Supplément aux dictionnaires arabes (Leiden: E.J. Brill, 1881), 1: 506.

(٢) الطهطاوي، المرشد، الأمين، ص ٣٣.

(٣) المصدر السابق، ص ص ٢٨ - ٢٩.

والحال أن المعنى الثاني هو الذي كان جديداً والذي أصبح محل اعتبار. وقد بدأ المرجع الحكومي الرسمي حول التعليم والمنشور في عام ١٩٠٣ بالبيان الواضح الذي يقرر أنه: «ليس المراد من تربية الأشياء (وتقويتها) أن يُزَاد في مقدار حجمها». فالتربية تشير، بدلاً من ذلك، إلى انضباط وتمرين الأفراد، الذي من شأنه التنسيق فيما بينهم لكي يتولَّوا أداء عملهم كوحدة. والمراد هو «تهيئتها وتمكينها من القيام لأعمالها وتَأدِيَة وظائفها بما ينبغي على أكمل درجة، يمكن ولا وسيلة للتقوية والتربية إلا التمرين والاستمرار بالشيء على تَأدِيَة وظيفته حتى يقوم بها بسهولة وسرعة وإتقان». وكان كاتب هذا المرجع هو عبد العزيز جاوِيش، الذي كان قد قضى ثلاثة أعوام من التدريب في مدرسة شارع «القَصَبَة» في لندن، وهي المدرسة التي أنشأها جوزيف لانكستر لتدريب مُدَرِّسين لمدارسه الانضباطية. وقد أصبح مُفَتِّشًا عامًّا في نظارة المعارف، وكان فيما بعد واحداً من مؤسسي الحزب الوطني ورئيس تحرير صحيفته «اللواء»[1].

ويمكن لحالة جاويش أن تذكرنا بأن الانضباط الجديد للتعليم كان يتعيَّن تنفيذه ليس من خلال التعليم المدرسي المنظم وحده. فالتعليم المدرسي لم يكن غيرَ جزء من عملية انضباط وتعليم سياسية أوسع. والحال أن الأستاذ بكلية تدريب المُدرِّسين الحكومية الجديدة، (دار العلوم) والتي أُنشئَت في الفترة نفسها لتخريج مُدرِّسين للمدارس القروية، قد أوضح أن هناك ثلاثة أجزاء لمعنى التربية، ثلاث مؤسسات سوف يجري فيها استحداث هذه السيطرة الجديدة على الفرد: المدرسة، والمجلس السياسي، والنشر[2]. ونجد أن محمد عبده، زميل المرصفي الأشهر في دار العلوم، والمفكر المصلح، قد طوَّر وجهةَ نظر مماثلة في التربية، فالتربية - في نظره - تعبِّر عن الدور السياسي الضروري للمثقَّف، الذي سوف يستخدم كـ «مدرسة» خاصة له أجهزة النشر الجديدة[3]. وبما أننى قد ناقشت بالفعل كُلاً من المدارس الحكومية والمجلس السياسي، فإننى أودُّ أن أنظر بإيجاز في أهمية دُور النشر الجديدة.

في عام ١٨٦٨، تأسَّسَت في القاهرة هيئة اسمها «جمعية المعارف لنشر الكتب النافعة» على يد محمد عارف باشا، أحد خريجي المدرسة المصرية في باريس. ولعلها قد أُقيمَت على

---

(١) عبد العزيز جاويش، غُنْيَة المؤدبين في طريق الحديث للتربية والتعليم، ص٤؛ أنور الجندى، عبد العزيز جاويش (القاهرة، الدار المصرية للتأليف والترجمة، ١٩٦٥)، ص ص ٤٣- ١٦٥.

(٢) حسين المرصفي، رسالة الكلم الثَّمان، ص ص ٣٠ - ٣١.

(٣) كانت أفكار مماثلة أفكاراً محورية في فكر أستاذ عبده، الأفغانى، وتلميذ عبده، رشيد رضا. انظر، رشيد رضا، «الجرائد، وظائف أصحابها»، المنار ١ (١٨٩٨): ٧٥٥.

غرار جمعية اللورد بروغام لنشر المعارف النافعة، وهي الهيئة التي كانت فد أُنشئَت لتعليم الطبقة العاملة الإنجليزية قيمَ الانضباط الذاتي والاجتهاد. وكان محمد عارف موظَفًا حكوميًا كبيرًا. شأنه في ذلك شأن الرجال الآخرين الذين شاركوا في تأسيسها. وقد تم تأسيسُها عن طريق الإسهام العام، وقد شارك ٦٦٠ شخصًا كمساهمين، وكان معظمهم من ملاك الأرض أو من موظفي الحكومة[١]. وكجزء من عملية «التربية» نفسها، بدأت الحكومة أيضًا في نشر المجلات، والصحف والكتب.

ومنذ عام ١٨٢٨، كانت الحكومة قد أصدرت جريدةً رسميةً «الوقائع المصرية»، لإعلان القرارات، والمرسومات، والتعيينات والأعمال العمومية، وغير ذلك من الأحداث المحلية، واستمر صدورها حتى خمسينيات القرن التاسعَ عشرَ، خلال عهد سعيد، حين توقفت عن الظهور[٢]. وفي ديسمبر ١٨٦٥، تقرر إصدار الجريدة مرة أخرى، ولكن في شكل جديد، ومن أجل غرض جديد وأكثر تحديدًا. وقد أوضح أمرٌ داخليٌّ أنه «بدلاً من أن الحكومة تعلن أحوالها للعالم بواسطة مستخدميها قد استحسنًّا إعطاء التزام نشر الوقائعِ لمُحَرِّر الوقائع المصرية والحوادث الأجنبية بالتفصيل من غير أن يكون للحكومة دخلٌ في هذا». وقد دلَّ هذا القرار على تغيُّر في التقنية، وليس على تخلٍّ عن السيطرة. فالحال أن اثنين من مستخدمي الحكومة، أحمد راسخ أفندى من نظارة الخارجية ومصطفي رسمي أفندى من حاشية الخديوي، قد عيُِّنا لوظيفة الجريدة الجديدة، وصدرت التعليمات إلى ناظر المالية بان «يَبقَيا معدُودَين من مستخدمي الحكومة وأن يكونا حائزَين شرف خدمة الميري من جهة المعاش والحقوق ويكون صرفُ مرتَّباتهما من طرف الميري المُوماَ إليه فقط»[٣].

وقد تطابق التغيُّر في التقنيَة مع تغيُّر في طبيعة ما كان يُنشَر. فلم تعد الجريدة مجرد إعلان مكتوب لأوامر الحكومة وتعليماتها، وذلك على وجه التحديد لأن الحكومة نفسها لم يعد يجري النظرُ إليها على أنها مجردَ إصدار وإعمال للأوامر. وسوف يصبح الإعلامُ والتعليمُ منهجَ السياسة، سوف يصبحان شيئًا «نافعًا» تنشره العملية السياسية وتعلنه على الجمهور. وكان هناك عالم بأكمله من الفكر، ومن المعنى يتوجب إعلانه (في حين أن كُتَّاب هذه المعارف المعلنة سوف يصبحون أكثرَ احتجابًا، لإخفاء أنفسهم).

(١) عبد الرحمن الرافعي، عصر إسماعيل، ١: ٢٤٢ - ٢٤٤.

(٢) إبراهيم عبده، تاريخ الوقائع المصرية، ١٨٢٨ - ١٩٤٢ (القاهرة، المطبعة الأميرية، ١٩٤٢)، ص٢٩.

(٣) نقلاً عن سامي، تقويم النيل، ٣ : ٤٥٤

وبعد إعادة إنشاء الجريدة، أصبحت الحكومة منخرطة أكثر فأكثر في إصدار المجلات. ففي عام ١٨٦٧ ، صدرت مجلة أسبوعية اسمها «وادي النيل» وهي أول مجلة مصرية ليست لسانَ حال رسميٍّ، تحت رئاسة تحرير عبد الله أفندى أبو السعود، لكنَّ أبا السعود كان موظفًا في ديوان المدارس، وكانت الحكومة هي التي أنشأت المجلة وموّلتها في الواقع(١). وبعد ذلك بثلاثة أعوام في إبريل ١٨٧٠ ، ظهرت مجلة أخرى، صدرت هذه المرة عن ديوان المدارس بصورة معلنة، وكان اسمها «روضة المدارس» وقد خُصِّصَت هذه المجلة الشهرية لنشر الموضوعات الحديثة للمعرفة. وكانت تُطبَع وتُوَزَّع مجانًا على جميع التلاميذ في المدارس الحكومية الجديدة. وكانت تحت إشراف رفاعة الطهطاوي، الذي نُشِرَت كلُّ كتاباته التالية لأول مرة على صفحاتها.

العمل بدءاً من الداخل:

سوف أعود في فصل لاحق إلى هذه المسألة الخاصة بالتحول في تنظيم الكتابة وطبيعتها وتوزيعها، وهو تحول حاولت للتوِّ رسم الخطوط العريضة لبداياته. فالمكتوب، شأنه في ذلك شأن التعليم المدرسي، سوف يظهر بوصفه شيئًا منفصلاً عن الحياة نفسها، عالمًا منفصلاً للتعليم، والتمثيل والحقيقة. وفي العالم العلمي للأزهر، أيًا كانت الأهمية التي كانت تُولَي للكلمة المكتوبة، فإن الكتابة لم تشكِّل قط عالمَ تمثيل، أو معنى أو ثقافة خاصًا بها، ولم يكن هناك انقسام أساسي بين «النص» و«العالم الواقعي». وفي هذا السياق، كما سوف نرى، يجب فهم الرفض المتواصل لتكنولوجيا الطباعة من جانب علماء الأزهر في القرن التاسعَ عشرَ. على أنني الآن أودُّ الاقتصار على اختتام هذا الفصل بالإشارة إلى ارتباط بين العالم الجديد للتعليم ـ عالم المعارف بوصفها مجموعة من التعليمات التي يجب تعلُّمها ـ والمناهج الجديدة لخلق النظام بوصفه «بنية». وسوف أبيِّن أن المناهج الجديدة للتأطير والاحتواء وتحقيق الانضباط التي تناولتُها في هذا الفصل وفي الفصل السابق لم تجعل عملية التعليم المدرسي الحديثة ممكنة وحسب، بل إنها قد خلقت عينَ الحاجة إليها. ولتوضيح ذلك، سوف أعود إلى عالم القرية النموذجية المنظم.

لقد جرى بناء القرى النموذجية في مصر طوال القرن التاسعَ عشرَ، خاصة في النوع الجديد من الضَّيعَة الخاصة الكبيرة المعروفة بالعزبة وفي «عزب الشركات» الخاضعة لسيطرة

(1) Heyworth-Dunne, Education in Modern Egypt, p. 345.

المصالح التجارية الأوروبية[1]. وفي الجزء الأول من القرن العشرين، لاحظ هنرى عيروط، وهو يَسُوعي عمل في مصر الريفية، أن أولئك الذين أُجبِروا على العيش في هذه القرى المنظمة قد اعتبروها بوجه عام «سجنًا ذا شكل هندسي».

وقد فسر ذلك بأن الفلاح، لكونه يتميَّز بمزاج شبيه بمزاج الطفل، لا يمكن تقديم منزل نموذجي له دون تعليمه، بأسلوب رقيق، طرائقَ استعماله، وأسلوبَ استخدام الجهاز الجديد، وأسبابَ تميُّزه على منزله القديم. وهذه التربية أهم من الإنجاز المادِّي.

ويبدو أن القرية النموذجية قد أدخَلت تمايزًا بين الكيان المادِّي للمباني ومجموعةً من «طرائق الاستعمال» الضرورية للعيش فيها. وكان هذا شيئًا جديدًا، فمثل هذا التمايز كان يتعذَّر تصوره في القرية القبائلية التي وصفها «بولاديو»، والتي أشرت إلى أن بالإمكان اعتبارها نموذجًا لأساليب البناء، والسكن، والتفكير التي سعى النظامُ الاستعماريُّ إلى استبدالها. وكما رأينا، فلم يكن في بناء أو حياة القرية القبائلية ما يمكن تمييزه بصورة مصطنعة بوصفه مجردَ «إنجاز مادِّي»، كما نقول، لمجموعة منفصلة من الطرائق، أو المعاني أو الخطط. ذلك أن بناء البيت نفسه لم يكن تحقيقًا لخطة بل إعادة تأكيد، في عمليات تضم عمود «مؤنث» إلى دعامة السقف «المذكَّرة» للاتحاد الذي يشكِّل الأسرة المعيشية[2]. ولم يكن البيت قط مجرد جهاز، ولم يكن يواجه سكانه، كما هو الحال مع جهاز حديث، بتعليمات منفصلة للاستعمال. ولم يكن يوجد شيء منفصل في تمايز عن كيانه المادِّي الخالص بوصفه عالمَ الرمزي، أو عالم الشفرة الثقافية كما يقول الأنثروبولوجيون أحيانًا، أو الطرائق التي يجب تعلُّمُها.

والحال أن النظام الجديد للقرية النموذجية قد أدخل فكرة الشفرة أو الخطة هذه، وفكرة الكيان المادِّي هذه. وشأنه في ذلك شأن الفصول المدرسية التي جرى تناولها في هذا الفصل، فإن بناءها الهندسي كان يُقدِّم العالم بوصفه مجرد شيء مزدوج، عالم ما نسميه بـ «الأشياء» «التي توجد بالظهور بوصفها التحقيقَ المادِّي لعالم مقاصدَ أو تعليمات منفصل. وهذه التقنية الغريبة، النظام الجديد، كانت أصل الإمكانية والحاجة المفاجئتَيْن إلى التعليم المنظَّم.

---

(1) See Henry Habib Ayrout, The Egyptian Peasant, rev. ed., trans. John Alden Williams (Boston: Beacon Press, 1963), pp, 114-115

(2) يناقش بورديو باستفاضة كيف أن هذا النوع من الاستقطاب يجعل كل فعل داخل البيت وكل حركة فيما يتعلق به إعادة تأكيد، ومن ثم غرسًا ضمنيًا في الذهن. للمبادئ العملية التي ترتجل الحياة اليومية من زاويتها.
Outline of a Theory of Practice, pp. 87-95.

وثانيًا: عدا مثل هذه الأشياء، ظهر كما لو أن هناك شفرةً ثقافيةً، مجموعةً من التعليمات، يَحتاج إلى تعلُّمها كلُّ طفل، وكلُّ «فلاح» لكونه يتميَّز بمزاج شبيه بمزاج الطفل، كما بدا الآن. وقد أردف الأَب عيروط: «لا يمكن بناء قرية نموذجية والحفاظ على جاذبيتها ما لم يَجرِ ربطُ المشروع المعماري بالتدريس، والتربية والتعليم، وباختصار، يجب العمل مع الفلاحين. فإعادة بناء القرية المصرية تتطلب إعادة تربية سكانها، وخاصة المرأة. ويجب أن نعمل بدءًا من الداخل»[1].

لقد بدأتُ هذا الفصلَ بقصة عودة علي مبارك من باريس واتجاهه إلى بناء عاصمة جديدة ونسق جديد للتعليم. وحاولت في الصفحات التي تخللت ذلك استكشاف هذا الارتباط بين الشارع والمدرسة، بين الأنواع الجديدة للإطار المكاني وسبل تنسيق أولئك الذين يتحركون داخلها والسيطرة عليهم. وكانت سبل التنسيق هذه شيئًا خاصًا وفيزيقيًا، يتيح ما سماه ميشيل فُوكُوه بالسلطة الميكروفيزيقية، وهي سلطة تعمل عن طريق إعادة تنظيم المجال الماديّ في أبعاد دقيقة واكتساب سيطرة ماديّة متواصلة على رعاياها. على أن هذه السلطة كانت في الوقت نفسه، فيما حاولت أن أبيِّن شيئًا ميتافيزيقيًا. فهي قد عملت عن طريق خلق مَظهر نظام، مَظهَر بنية بوصفه عالمًا منفصلاً، غيرَ ماديّ، من نوع ما. والحال أن خَلقَ هذا العالم الميتافيزيقى هو ما جعل تعليم الفرد ضروريًا فجأة تمامًا كما أن المناهج الميكروفيزيقية هي ما جعل مثل هذا التعليم ممكنًا. وقد أخذت السلطة تسعى إلى التأثير ليس فقط على خارج الجسم، وإنما أيضًا «بدءًا من الداخل» عن طريق تشكيل العقل الفردي.

●●●

(1) Ayrout, The Egyptian Peasant, p. 130